

Papiers de recherche

Auteurs

Martin Benavides
et Frida Hagg Watanabe
Coordination
Linda Zanfini

**Complexité
et inégalités
de l'offre universitaire
privée au Pérou.
Regard sur la diversité
sociodémographique
des étudiants et des
conditions d'insertion
professionnelle
des diplômés
d'universités privées**

OCTOBRE 2020
N° 163



Agence française de développement

Papiers de recherche

Les *Papiers de Recherche de l'AFD* ont pour but de diffuser rapidement les résultats de travaux en cours. Ils s'adressent principalement aux chercheurs, aux étudiants et au monde académique. Ils couvrent l'ensemble des sujets de travail de l'AFD : analyse économique, théorie économique, analyse des politiques publiques, sciences de l'ingénieur, sociologie, géographie et anthropologie. Une publication dans les Papiers de Recherche de l'AFD n'en exclut aucune autre.

Les opinions exprimées dans ce papier sont celles de son (ses) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement celles de l'AFD. Ce document est publié sous l'entière responsabilité de son (ses) auteur(s)

AFD Research Papers

AFD Research Papers are intended to rapidly disseminate findings of ongoing work and mainly target researchers, students and the wider academic community. They cover the full range of AFD work, including: economic analysis, economic theory, policy analysis, engineering sciences, sociology, geography and anthropology. AFD Research Papers and other publications are not mutually exclusive.

The opinions expressed in this paper are those of the author(s) and do not necessarily reflect the position of AFD. It is therefore published under the sole responsibility of its author(s).

Complexité et inégalités de l'offre universitaire privée au Pérou. Regard sur la diversité sociodémographique des étudiants et des conditions d'insertion professionnelle des diplômés d'universités privées.

Martin Benavides

Pontificia Universidad Católica del Perú

Frida Hagg Watanabe

Freie Universität Berlin

Résumé

Au Pérou, le secteur privé de l'enseignement supérieur, développé à la faveur du processus de déréglementation de 1996 et à son apogée dans la décennie 2000, comprend des universités de type associatif ou entrepreneurial, très inégales en termes d'infrastructures, de qualité, ou de populations formées. A but lucratif, les secondes sont généralement de moindre qualité et tournées vers des secteurs sociaux défavorisés ou émergents.

L'étude traite de la question des inégalités au niveau de l'accès à l'enseignement supérieur, du parcours universitaire et de l'insertion professionnelle. Elle propose une typologie des universités privées et explore les mécanismes de (re)production des inégalités à travers trois monographies d'universités destinées à des groupes sociaux émergents du nord de Lima.

La typologie des universités révèle la prégnance des inégalités dans le secteur privé, au niveau de l'accès, durant le parcours universitaire et lors de l'insertion professionnelle. Grâce à de meilleures alliances dans les domaines éducatif et du travail, au recrutement d'enseignants positionnés dans les entreprises et les institutions, ou à l'accès aux emplois en leur sein, les universités les plus coûteuses, auxquelles les jeunes des secteurs populaires ont un accès limité, offrent de meilleures possibilités d'insertion professionnelle.

Les universités aux coûts de scolarité moins élevés, qui ont moins d'alliances dans le domaine éducatif et dans celui du travail – ou avec des secteurs moins rémunérateurs et moins attrayants – ont, elles, moins de capacité à se positionner sur le marché de l'emploi ; cela au détriment des étudiants de secteurs sociaux moins favorisés.

Tant les données quantitatives que les enquêtes auprès des différents acteurs d'universités attestent ainsi que les privilèges liés à la qualité et aux liens institutionnels d'une université plus coûteuse, plus prestigieuse et mieux positionnée conditionnent un meilleur accès à des postes de responsabilité plus importants, à un secteur privé rémunérateur et à de meilleures conditions de travail. L'accès à ces universités étant différencié selon les capacités économiques des étudiants, selon leur accès à l'enseignement secondaire privé ou public, le niveau éducatif et le statut professionnel des parents, c'est un réel cercle de reproduction des inégalités sociales, scolaires et professionnelles, que le secteur privé de l'enseignement supérieur met en marche.

Mots clefs

Pérou, enseignement supérieur privé, politiques d'enseignement supérieur, inégalités territoriales, inégalités sociales, mobilité sociale.

Classification JEL

I23, I24, I28, I30, H52, D63

Version originale

Espagnol

Acceptée

Septembre 2020

Abstract

In Peru, the private sector of higher education, developed through the deregulation process of 1996 and at its peak in the decade 2000, includes universities of associative or entrepreneurial type, very unequal in terms of infrastructure, quality, or trained populations. For-profit, the entrepreneurial universities are generally of lower quality and focused on geared towards disadvantaged or emerging social sectors.

The study addresses the issue of inequalities in access to higher education, university education and vocational integration. It proposes a typology of private universities and explores the mechanisms of (re)production of inequalities through three monographs of universities for emerging social groups in northern Lima.

The typology of universities reveals the pervasiveness of inequalities within the private sector, in terms of access, during the university course and during professional integration. Thanks to better alliances in education and work, the recruitment of teachers positioned in companies and institutions, or access to jobs within them, the most expensive universities, to which young people in the working sectors have limited access, offer better

opportunities for professional integration. Universities with lower tuition costs, which have fewer alliances in education and labour — or with lower-paying and less attractive sectors — have less capacity to position themselves in the labour market; this is to the detriment of students from less advantaged social sectors.

Both quantitative data and surveys of various university actors attest to the privileges of the quality and institutional links of a more expensive, more prestigious and better-positioned university condition better access to higher positions of responsibility, a profitable private sector and better working conditions. Given that access to these universities is differentiated according to the economic capacities of students, according to their access to private or public secondary education, the educational level and the professional status of parents, it is a real circle of reproduction of inequalities in the social, educational and professional field that the private sector of higher education sets in motion.

Keywords

Peru, private higher education, higher education policies, territorial inequalities, social inequalities, social mobility.

Introduction¹

À l'échelle mondiale, la demande et l'offre d'enseignement supérieur au niveau universitaire n'ont cessé de croître. Dans de nombreux pays en développement, l'offre privée d'enseignement supérieur a joué un rôle important, sinon le plus important, dans la massification de l'enseignement supérieur. L'un des principes qui sous-tendent l'expansion de l'enseignement supérieur est la confiance dans son rôle pour une égalité des chances offerte à de larges secteurs sociaux grâce à une éducation de qualité et à des qualifications qui permettraient d'avoir des conditions favorables sur le marché du travail. En d'autres termes, l'accès à l'enseignement universitaire serait crucial pour lutter contre les inégalités sociales et pour la cohésion sociale. Cependant, dans de nombreux pays, malgré l'extension de l'enseignement universitaire à de larges secteurs de la population, les problèmes d'inégalités sociales au sein et par le biais du système éducatif sont encore loin d'être résolus.

Le cas péruvien s'apparente à celui des autres pays d'Amérique latine. L'expansion de l'enseignement au cours des années 1990 y a été associée à la nécessité de satisfaire le besoin d'une main-d'œuvre compétitive sur le marché mondialisé, un argument fortement influencé par les organisations internationales et agences économiques et financières telles que la Banque mondiale, la CEPALC et l'UNESCO (Seklén, 2013 : 62). Cette expansion était associée à l'idéal d'une université conçue comme un producteur de connaissances et d'innovation qui offrirait aux jeunes des niveaux de formation optimaux pour leur permettre d'entrer sur le marché du travail dans des conditions d'égalité. Pour

encourager l'expansion du système et garantir la couverture universitaire et la qualité des institutions, des réformes mises en œuvre sous l'impulsion d'organismes internationaux dans le cadre des mesures d'ajustement structurel ont promu la privatisation et l'ouverture du système éducatif aux marchés internationaux (Buckner, 2017 ; Banque mondiale, 1995 ; Winkler, 1994 ; Coraggio, 1995). Ces changements ont conduit à la création et à l'expansion d'institutions à faible coût et aux conditions d'admission flexibles, qui ont été associées à une mauvaise qualité de l'enseignement (Rodríguez, 2012 ; McCowan, 2004) et ont été classées comme « universités-entreprises », ou universités d'« absorption la demande » sociale d'enseignement supérieur (Levy, 2002).

Au Pérou, ces réformes se sont traduites par la promulgation de la loi de promotion de l'investissement dans l'éducation en 1996 (décret législatif 882) et par la création un an plus tôt du Conseil national pour l'autorisation du fonctionnement des universités, le CONAFU², organe appartenant à l'Assemblée nationale des recteurs. La loi sur l'investissement dans l'éducation a créé la figure d'universités privées fonctionnant comme des sociétés à but lucratif, selon le principe que la concurrence enclencherait un cercle vertueux au bénéfice de l'éducation. Le marché de l'éducation devait être ouvert à l'offre privée, principalement en raison de l'augmentation de la demande, qui ne pouvait pas être absorbée par l'État. Déjà dans les années 1980, avec le processus d'exode rural, l'expansion quasi universelle de la scolarisation dans le secondaire et la croissance économique, l'université

¹ Traduction libre réalisée par Etienne Gérard.

² Pour les acronymes, voir le glossaire en fin de texte.

devenait un espoir de mobilité sociale ascendante. À cela se sont ajoutés, dans les années 1990, les déficiences et le discrédit déjà notoires de l'université publique, liés à l'abandon de l'État et à la méconnaissance de son rôle régulateur, ainsi que l'association de l'université publique au terrorisme.

Cuenca (2015 : 11) explique que la décision de libéraliser l'éducation depuis 1996 était basée sur trois hypothèses. La première d'entre elles – la seule qui se soit confirmée – soutenait que la participation privée élargirait l'offre et la couverture des universités. De fait, entre 1995 et 2012, les effectifs étudiants sont passés de 400 000 à 870 000. Les inscriptions du secteur privé sont majoritairement responsables de cette expansion : elles sont en effet passées de 28 % du total des inscriptions à l'université, à 63 % en 2012. Selon la deuxième hypothèse, l'accès à l'enseignement universitaire serait démocratisé grâce à cette couverture élargie. L'accès demeure cependant nettement différencié selon les quintiles de revenus : en 2012, la couverture atteignait 45 % dans le cinquième quintile, mais 10 % dans les premier et deuxième quintiles. De plus, seulement 1 % des jeunes indigènes entrent à l'université. La troisième hypothèse était que le marché serait un régulateur efficace de la qualité du service éducatif, tandis que la dynamique de la concurrence "purifierait" l'offre, en excluant les universités de mauvaise qualité. Ce n'est pas non plus ce qui s'est passé avec la libéralisation de l'éducation, qui a plutôt encouragé la création d'institutions sans autre réglementation de leur qualité. La qualité déficiente des universités a été vérifiée tout au long du processus d'autorisation institutionnelle lancé en 2015, les universités révélant des indicateurs de

qualité de très bas niveau, en dépit des conditions de qualité de base requises par l'organisme de réglementation (SUNEDU).

Près de dix ans après la loi pour la promotion de l'investissement dans l'éducation (1996), la faible qualité et le discrédit de l'université publique, la prolifération des universités privées, principalement des universités entrepreneuriales de faible qualité, la conversion progressive d'universités en "sociétés à but lucratif" sont devenus un sujet de préoccupation majeur pour l'ensemble des acteurs liés à l'université.

Une réforme universitaire et la promulgation de la nouvelle loi sur les universités ont établi de nouvelles conditions et procédures pour l'ouverture et le fonctionnement des institutions, pour l'organisation interne, les processus de sélection des enseignants et la conception de l'offre académique. Ont été définies des conditions de qualité plus strictes pour l'obtention de l'autorisation de fonctionnement des universités, et pour celle de l'accréditation (certification de qualité post-autorisation). Les diplômes que les établissements peuvent délivrer et leurs conditions de délivrance ont aussi été revus, sous la tutelle de l'État. En témoignent les résultats du processus d'agrément (*licenciamiento*³), qui impose, sous l'égide du nouvel organisme de régulation, la SUNEDU, qu'une université obtienne cet agrément pour pouvoir fonctionner. Celles à qui cet agrément est refusé doivent fermer, celles qui remplissent les conditions de qualité peuvent recevoir cet agrément pendant 6, 8 ou 10 ans ; après cette période, elles doivent le renouveler.

³ Le terme de *licenciamiento* sera traduit par *agrément* dans l'ensemble du texte.

L'échec de la déréglementation de l'enseignement supérieur comme stratégie pour promouvoir la qualité de l'éducation et l'égalité d'accès fait aujourd'hui consensus dans la communauté universitaire et dans le débat public. L'expansion de l'offre privée, dont une grande partie est de faible coût et de faible qualité, principalement dans le cas des institutions à but lucratif, n'a pas offert de plus grandes possibilités d'éducation et d'emploi aux secteurs sociaux moins favorisés. Le système universitaire est plutôt un espace asymétrique dans lequel les inégalités se reproduisent : l'accès à l'université reste très différencié, de sorte que certaines caractéristiques socio-économiques des étudiants (niveau socio-économique, origine ethnique, origine urbaine-rurale et géographique, sexe ou secteur professionnel et niveau d'éducation de la famille) sont associées à des privilèges ou à des limitations d'accès à des institutions de qualité ou de prestige plus ou moins élevé (voir notamment Arregui, 1993 ; Lavado, Martínez et Yamada, 2014 ; Gautier, 2012 ; Castro, Yamada et Arias, 2011 ; Benavides et Etesse, 2012 ; Cuenca, 2015 ; Díaz, 2008 ; Guerrero, 2013 ; Cuenca, 2014 ; Garfias, 2015 ; Sugimaru, 2013 ; Díaz, 2008). Lavado, Martínez et Yamada (2014) ont également montré que, dans ces inégalités d'accès, importent également l'école d'origine (publique ou privée), le niveau économique du ménage, les compétences scolaires, la langue maternelle, le niveau d'éducation du père et de la mère, et la région de naissance (Lima ou non Lima). Benavides et al. (2015) ont aussi mis en évidence que les jeunes de statut socio-économique inférieur, d'origine indigène et dont les parents exercent des professions de moindre statut fréquentent dans des proportions nettement plus élevées les universités nationales, tandis que les jeunes disposant de plus de ressources fréquentent des universités privées. De même, bien qu'elles aient ac-

cueilli des jeunes de différentes couches socio-économiques et qu'elles non pas seulement des couches économiques inférieures, les universités créées en vertu de la loi de 1996 ont considérablement absorbé la demande des jeunes ayant de moins bons résultats scolaires. Et les différences entre les universités se vérifient au niveau de l'abandon des études, qui est plus fort dans les universités de moindre qualité.

Diverses études ont par ailleurs montré que le système d'enseignement supérieur, non seulement ne garantit pas l'accès à l'emploi, mais présente également des différences internes entre institutions, qui déterminent des conditions inégales sur le marché du travail (Burga et Moreno, 2001 ; Benavides, 2004 ; Lavado, Oviedo et Yamada, 2016 ; Lavado et Yamada, 2018 ; Barco et Vargas, 2010 ; Chacaltana, 2006 ; Chacaltana et Saavedra, 2001 ; Yamada, Castro et Rivera, 2012 ; Yamada, 2009 ; Yamada, 2006 ; Cuenca et Reátegui, 2016). En premier lieu, si l'université doit constituer un espace de formation du capital humain, elle ne résout pas les facteurs d'inégalité qui conditionnent les possibilités d'emploi de ses diplômés. Deuxièmement, les inégalités en termes d'entrée sur le marché du travail persistent et, plus encore, ont été renforcées par les différences de qualité entre les établissements à la suite de l'expansion déréglementée de l'offre d'éducation à partir de 1996 (Yamada, 2009 et Yamada, Castro et Rivera, 2012). La probabilité d'être sous-employé est ainsi beaucoup plus élevée pour les diplômés d'universités de moindre qualité, et cet écart s'est considérablement creusé depuis la dérégulation du marché universitaire (Lavado, Martínez et Yamada, 2014). Enfin, les rendements salariaux des étudiants universitaires sont très hétérogènes par rapport à ceux des étudiants non universitaires (Lavado, Oviedo et Yamada, 2016) et la différence

est très marquée entre les rendements des universités de haute et de basse qualité.

Les politiques de l'État n'ont cependant pas été orientées vers une attaque explicite et agressive des causes des inégalités ou vers la mise en place de conditions plus favorables aux universités pour les réduire (tels que des quotas, des exigences pour des programmes spéciaux, etc.). Malgré le fait que la nouvelle loi sur l'université « adopte le concept d'éducation comme un droit fondamental et un service public essentiel » (article 3), l'accent a été mis sur la garantie de la *qualité de l'offre éducative* mais aucune politique n'a été conçue pour prendre en compte les caractéristiques de la demande et les conditions d'accessibilité pour la planification de l'offre institutionnelle. Doivent encore être résolues l'articulation de l'enseignement secondaire, principalement dans le secteur public, avec l'enseignement supérieur, et l'inclusion des secteurs spécifiques désavantagés en matière d'accès à l'éducation de suivi et de soutien pendant la vie universitaire (jeunes issus de secteurs socio-économiques moins favorisés, jeunes sans antécédents d'études supérieures dans la famille, provenant de contextes ruraux, ayant une langue maternelle autre que l'espagnol, ayant des antécédents de migration éducative, etc.).

En fait, jusqu'en 2018, il n'existait aucun système d'information complet, qui aurait permis de disposer de profils sociaux des étudiants dans les différentes universités, ainsi que de données consolidées sur la permanence et les conditions de travail des étudiants et des diplômés. Les politiques publiques sur le problème des inégalités d'accès et de résultats de l'enseignement supérieur ne pouvaient pas compter sur un système d'information suffisants. Et les universités ne recueillent

également que peu ou pas d'informations sur les caractéristiques sociodémographiques de leurs étudiants.

Ce n'est qu'en 2018 que la Superintendance de l'enseignement supérieur universitaire (SUNEDU) a commencé à construire un système d'information sur les universités et les étudiants, dont l'objet est de permettre de prendre de meilleures décisions en matière de politique publique et d'informer davantage les étudiants pour qu'ils puissent prendre des décisions. La mise en place d'un système d'information à ces fins est désormais possible grâce au processus d'agrément institutionnel commencé en 2014 après la création de la SUNEDU.

En raison de ce manque d'information, la recherche ESPI au Pérou a d'abord procédé à une revue de la littérature académique et institutionnelle sur l'évolution du cadre institutionnel et réglementaire de l'offre institutionnelle (institutions, locaux, étudiants, ressources, enseignants, financement, etc.), sur la composition sociodémographique de la population étudiante, sur les inégalités d'accès et de résultats de l'enseignement universitaire, ou encore sur les politiques nationales de lutte contre les inégalités. Des entretiens avec des institutions, principalement la SUNEDU et l'Institut national de la statistique et de l'informatique (INEI), ont permis d'obtenir des informations complémentaires sur les indicateurs de qualité, les ressources et le corps étudiant des universités (dans le cas du SUNEDU) et des informations sur le profil sociodémographique de la population étudiante universitaire et la situation de l'emploi des diplômés universitaires (dans le cas de l'INEI). Des données ont également été collectées sur les indicateurs d'inégalité disponibles dans le pays.

Dans un deuxième temps, l'équipe ESPI du Pérou a construit une typologie des universités à la lumière des données les plus pertinentes pour leur différenciation. La troisième partie de la recherche a consisté en trois études de cas, trois monographies, pour explorer en profondeur la diversification des propositions éducatives au sein de l'offre privée, en tenant compte de la manière dont celles-ci s'inscrivent dans la lutte contre les inégalités (à travers leurs politiques d'accès, de soutien et d'insertion professionnelle) ou reproduisent ou modifient les différentes dimensions de l'inégalité. L'offre universitaire du Nord de Lima a été privilégiée comme objet d'étude, à travers l'étude de trois universités ciblant les couches sociales émergentes. Comme nous le verrons à travers les monographies, ces institutions sont sensiblement différentes dans leur orientation académique et leurs politiques en matière d'inégalité, et reçoivent un corps étudiant qui, bien qu'appartenant à la "classe émergente", a des profils sociaux différents.

La restitution de ces travaux de l'équipe ESPI au Pérou expose ici en premier lieu la méthodologie et l'organisation du travail de terrain (approche méthodologique, objectifs spécifiques des études de cas, cas sélectionnés et dimensions de l'analyse, unités d'analyse et caractéristiques de l'échantillon), en deuxième lieu les politiques de l'enseignement supérieur et la structure du système universitaire et la typologie réalisée pour les universités, en fonction de leurs dimensions et situation géographique, de la diversité de l'offre académique, de la composition du corps enseignant, des processus et des critères de sélection des enseignants, des sources de financement des universités et de la morphologie sociale de leurs populations étudiantes.

La troisième section de ce texte traite de la question de l'inégalité au Pérou, en abordant les indicateurs de sa mesure et leur utilisation, sans omettre de les soumettre à analyse. Nous présentons ensuite la structuration institutionnelle de l'offre privée d'enseignement universitaire, les luttes dans le domaine de l'enseignement universitaire et les réseaux tissés par les institutions, tant académiques que pour l'accès au monde du travail. Le problème de la production et de la reproduction des inégalités, dans et par le système universitaire, constitue le cœur de l'analyse suivante, à travers l'examen du rôle de l'État et des universités privées dans la lutte contre les inégalités. À cette fin, nous examinons les politiques d'action positive et de soutien économique de l'État et des universités, et les stratégies de celles-ci pour socialiser, retenir et assurer la réussite des étudiants moins favorisés. Apparaîtront ainsi des facteurs d'inégalités en termes d'insertion professionnelle, comme le prestige respectif des universités, leur qualité et leurs stratégies de positionnement. Pour finir, les inégalités en termes d'insertion sur le marché du travail des diplômés universitaires seront analysées sur la base des statistiques nationales et des études de cas, de manière à mettre en valeur leur potentiel et leurs limites, mais aussi et surtout les possibilités de typologisation des institutions privées d'enseignement supérieur, et leur rôle face aux inégalités.

1. Organisation et développement de la recherche

1.1. Lignes directrices et méthodologie

1.1.1. Approche méthodologique : monographies comparatives d'institutions privées d'enseignement supérieur

L'étude n'a pas porté sur un échantillon représentatif de tous les types d'établissements d'enseignement supérieur au niveau national péruvien mais, en considérant la distribution territoriale des Institutions d'enseignement supérieur privées (IESP), s'est concentrée sur l'offre de Lima Nord, dans la perspective d'explorer la diversité institutionnelle de la "nouvelle" offre privée destinée à la classe sociale "émergente" (petite classe moyenne, voire classe sociale basse)⁴. Pour étudier la production ou réduction des inégalités dans l'enseignement supérieur privé, il est en effet nécessaire de cibler des populations pour lesquelles l'accès à ce degré d'enseignement est restreint, et les conditions d'accès et de réussite à l'université d'autant plus problématiques que les populations possèdent de faibles capitaux. Trois monographies comparatives ont ainsi été réalisées dans cette zone nord de la capitale péruvienne : une université à gestion associative (sans but lucratif), religieuse et à large couverture territoriale, que nous dénomerons *Université Associative Multisites* (UAMU), une université de gestion entrepreneuriale (à but lucratif), que nous dénomerons *Université Entrepreneuriale Multisites* (JEM), et une université associative n'ayant qu'un site à Lima, que nous dénomerons *Université Associative Localisée* (UAL)⁵. Ces universités ont été sélectionnées en tenant compte de la manière dont elles s'inscrivent dans la lutte contre les inégalités à travers leurs politiques d'accès, de soutien et d'insertion professionnelle, et de la manière dont elles reproduisent ou modifient les différentes dimensions de l'inégalité – ce que l'on peut notamment observer à travers le profil de leurs étudiants et leur insertion professionnelle.

1.1.2. Dimensions de l'analyse (variables étudiées)

La diversité des universités a été explorée à partir des dimensions de l'offre et de la demande d'éducation supérieure. En termes d'offre, les universités ont différents modèles 1) d'orientation de la proposition académique et de ressources, que nous ont permis d'identifier les statuts, règlements et données disponibles, complétés par des entretiens dans les trois universités ; 2) de politiques d'accès (y compris les formes de facilitation de l'accès pour les jeunes issus de milieux sociaux défavorisés) ; 3) de politiques de soutien (y compris les formes de soutien conçues en fonction du profil social des étudiants qu'ils reçoivent, en particulier pour les jeunes issus de secteurs défavorisés) ; 4) en matière de politiques d'insertion professionnelle ; ou encore 5) de relations institutionnelles et environnementales (acteurs auxquels l'université répond dans les secteurs de la société auxquels elle est intégrée, par exemple par le biais d'accords).

⁴ Ces études de cas ont consisté en monographies d'établissements, tels que conçues pour l'ensemble du projet ESPI ("Fiches d'identité" et entretiens semi-directifs). Pour les entretiens semi-directifs réalisés, voir le corpus, en annexe de ce texte.

⁵ Pour des raisons juridiques et afin de protéger l'image publique de ces universités, nous n'en divulguons pas les noms et utiliserons à leur sujet les dénominations et acronymes mentionnés.

Les universités reçoivent une demande sociale d'éducation supérieure qui diffère selon 1) le profil socio-économique des étudiants, 2) les raisons de leurs choix de l'université, 3) leur maintien dans l'université durant leur parcours, 4) la linéarité de leur trajectoire ou encore 5) les modalités de leur insertion professionnelle.

Toutes ces dimensions ont été considérées dans des monographies des universités et constituent le substrat des analyses ici restituées.

2. Politiques de l'enseignement supérieur, structuration du secteur privé et caractérisation des universités privées

2.1. Les développements de la politique d'enseignement supérieur

2.1.1. Le cadre réglementaire avant la nouvelle réforme

Le système de régulation antérieur à la réforme universitaire, principalement défini par la création du CONAFU (Conseil national pour l'autorisation des opérations universitaires)⁶ et la promulgation de la loi de 1996 qui a confié à ce conseil l'évaluation et l'agrément des universités, a été critiqué pour les déficiences de qualité des établissements et, pour cette raison, pour le fait qu'il reproduisait des situations d'inégalité, tant dans l'accès à l'université qu'au marché du travail.

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, cette loi de 1996 visant à promouvoir l'investissement dans l'éducation et adoptée dans le cadre des discours mondiaux sur l'éducation qui encourageaient la déréglementation par l'État, la professionnalisation de l'éducation pour le marché mondial compétitif et l'éducation en tant que bien de consommation, a créé la figure d'une université fonctionnant comme une société à but lucratif. L'augmentation de la demande sociale d'éducation supérieure, qui ne pouvait pas être absorbée par les universités publiques, l'expansion quasi universelle de la scolarisation dans le secondaire et la croissance économique, ou encore les déficiences et le discrédit notoires de l'université publique, liés à l'abandon de l'État et à la méconnaissance de son rôle régulateur, ont constitué le terreau d'expansion de ce secteur privé.

Cette loi de 1996 établissait que toute personne physique ou morale avait le droit à la libre initiative privée pour organiser les établissements d'enseignement, que la distribution des surplus parmi les investisseurs universitaires était autorisée, et que l'université n'était tenue que de respecter les exigences établies par le CONAFU. Les universités à but lucratif, contrairement à celles à but non lucratif, étaient tenues de verser 30 % de leur excédent au Trésor public. Toutefois, la loi prévoyait une compensation. Les universités qui réinvestissaient tout ou partie de leurs revenus à fins d'enseignement avaient droit à un crédit d'impôt pour réinvestissement égal à 30 % du montant réinvesti.

Ainsi, de 1996 jusqu'à la réforme universitaire de 2014, le CONAFU et la DIGESU du MINEDU ont contrôlé la création et l'autorisation d'établissements universitaires et non universitaires, qui, avec l'accréditation menée par le CONEAU et la CONEACES, constituaient le système d'assurance qualité. Le travail de la NRA, et plus tard de la CONAFU, a été sévèrement critiqué. Depuis sa définition, étant juge et partie de la réglementation universitaire, il n'était pas une figure institutionnelle adéquate pour diriger l'enseignement universitaire, selon l'arrêt de la Cour constitutionnelle (2008). Les études et diagnostics font également état des conditions déficientes et douteuses dans lesquelles la CONAFU a accordé les autorisations d'exploitation (Casas, 2012a, 2012b, 2012c ; Commission nationale pour la deuxième réforme

⁶ En 1995, la loi n° 26439 a créé le Conseil national pour l'autorisation des opérations universitaires (CONAFU), un organe appartenant à la NRA et composé d'anciens recteurs.

universitaire, 2002 ; Direction de la coordination universitaire MINEDU, 2006). La flexibilisation de la création d'universités privées a généré une croissance désordonnée de l'offre qui, en l'absence de mécanismes exigeant des normes de qualité ou un mécanisme d'accréditation, a entraîné la création aveugle d'universités sans un minimum de qualité.

Ce n'est qu'en 2006 qu'un système d'accréditation de la qualité a été créé, le Système national d'évaluation, d'accréditation et de certification de la qualité de l'éducation - SINEACE (loi n° 28740), organisme public décentralisé rattaché au ministère de l'Éducation, qui a été conçu pour définir et établir les critères, les normes et les processus d'évaluation, d'accréditation et de certification afin de garantir les niveaux de qualité de base que les établissements d'enseignement doivent fournir (British Council, 2016). Au sein du SINEACE, l'organisme opérationnel responsable de l'enseignement supérieur universitaire était le Conseil pour l'évaluation, l'accréditation et la certification de la qualité de l'enseignement supérieur universitaire (CONEAU), dont l'objectif était d'évaluer la qualité des universités après qu'elles aient obtenu de la CONAFU leur licence d'exploitation (leur agrément).

2.1.2. Les déficiences du système universitaire péruvien liées au cadre réglementaire antérieur

Les carences suivantes peuvent être relevées pour caractériser les effets négatifs générés par le cadre réglementaire qui a prévalu jusqu'à la dernière réforme :

- Une demande sociale en partie insatisfaite, celle pour l'enseignement universitaire étant supérieure à la demande d'enseignement technique ;
- Une croissance incontrôlée de l'université privée (nombre d'établissements et d'inscriptions), jointe à une faible croissance des instituts supérieurs ;
- un système réglementaire indépendant de l'État, très laxiste dans les normes de qualité ;
- des écarts marqués de participation à l'enseignement supérieur des secteurs marginalisés (ethnicité, urbain-rural, niveau d'éducation des parents, migration), et par le désavantage persistant dont souffraient les élèves des écoles publiques ;
- Une articulation entre l'enseignement technique et l'enseignement universitaire déficiente, l'enseignement technique n'étant alors pas considéré comme une alternative à l'enseignement universitaire, mais comme étant d'un niveau inférieur ;
- Une autonomie des universités utilisée comme prétexte pour la non-réglementation en termes de financements, pour une conception des offres et des programmes d'études universitaires uniquement selon les critères des propriétaires et en réponse à leur recherche de profit. Dotées de budgets beaucoup plus importants que les universités publiques, les universités privées n'étaient pas obligées de réinvestir. Elles mettaient en place des barèmes de paiement à leur discrétion et faisaient des bénéfices sans offrir nécessairement qualité d'enseignement et infrastructures adéquates ;
- des résultats décourageants en matière d'accréditation, et de mauvais résultats dans la qualité de l'enseignement et de la recherche. Faible satisfaction des étudiants ;
- En termes de pertinence pour l'insertion professionnelle, l'offre de carrières ne correspondait pas toujours aux besoins régionaux d'emplois ;

- En termes d'articulation avec le marché du travail, l'enseignement supérieur ne garantissait pas les rendements attendus et demeurait marqué par de fortes différences en termes d'enseignement universitaire et non universitaire, de qualité d'établissements et des inégalités persistantes.

2.1.3. Le processus de réforme : intérêts politiques et économiques, débat public

Suite au bilan dressé près de dix ans après la loi pour la promotion de l'investissement dans l'éducation (1996), la faible qualité et le discrédit de l'université publique, la prolifération des universités privées, principalement de faible qualité, la conversion progressive de l'université en "société à but lucratif" et la remise en cause du travail de la CONAFU et de l'ANR sont devenus un sujet de préoccupation majeur dans les réseaux d'acteurs liés à l'université : experts, étudiants, directeurs, ministres, anciens ministres et politiciens liés à l'éducation. Le ministre de l'Éducation Nicolás Lynch a alors créé, en 2001, la Commission nationale pour la deuxième réforme universitaire pour préparer le projet de loi sur les universités que l'exécutif allait proposer au Congrès.

Le diagnostic de l'état du secteur universitaire réalisé par la Commission a, des années plus tard, constitué une grande partie du contenu de la future loi (Commission nationale pour la deuxième réforme universitaire, 2002). Cependant, aucune action politique majeure n'a été entreprise. La proposition est restée silencieuse jusqu'en 2004, lorsque le nouveau ministre, Javier Sota Nadal, a de nouveau donné un statut au Bureau de coordination universitaire du ministère de l'Éducation. En 2006, la Direction de la coordination universitaire a publié le premier document officiel sur l'université péruvienne, intitulé « Raisons d'une réforme universitaire » (*Dirección de Coordinación Universitaria* - MINEDU, 2006), proposé la création d'un organe de supervision des universités publiques et privées, et souligné la nécessité de combler le fossé entre le marché du travail et l'université, et de revoir le concept d'autonomie (Ugaz, 2016). En 2006, un projet de réforme de la loi sur les universités a été présenté au Congrès, qui l'a ignoré, en raison de l'influence des membres du Congrès ayant des intérêts liés aux universités privées, parce qu'ils en étaient, soit les opérateurs ou les propriétaires, soit des acteurs ayant un pouvoir économique en dehors du Congrès.

En 2008 cependant, la Cour constitutionnelle a critiqué largement et clairement le système universitaire péruvien et ses institutions de régulation, soulignant que l'État avait renoncé à son rôle de contrôle et de garantie de la qualité des universités, et que l'Assemblée nationale des recteurs était une entité partielle qui n'exerçait pas un contrôle adéquat. La Cour a rendu un arrêt sur un recours en inconstitutionnalité contre une règle interdisant la création de succursales en dehors du champ d'application territorial du siège des universités, et a enjoint l'État à adopter immédiatement les mesures institutionnelles nécessaires pour réformer l'enseignement universitaire. En 2012, a alors été promulguée la loi décidant de la création d'universités pour une période de 5 ans, appuyant ainsi l'une des principales demandes à l'origine de la proposition de réforme des universités.

Au début de 2013, la proposition de loi a été présentée à la Commission de l'éducation du Congrès de la République. La situation au sein de la Commission était cependant le reflet d'intérêts politiques et commerciaux opposés à la modification des privilèges dont bénéficiaient jusqu'alors tant les recteurs d'universités publiques que les opérateurs et promoteurs d'universités privées, en raison des montants élevés de financement et de profits en jeu. Neuf membres du Congrès liés à différentes universités se sont opposés à

toute tentative de réforme. Toutefois, un processus de discussion d'un texte de remplacement s'en est suivi, par lequel l'approbation d'une nouvelle loi universitaire est devenue plus viable en termes de consensus et de modifications.

En juin 2013, le bureau du contrôleur général s'est déclaré en faveur de la création d'une superintendance et d'une réglementation plus rigoureuse de l'enseignement universitaire. La Fédération péruvienne des étudiants (FEP), qui au départ était critique parce que les modifications de la loi ne tenaient pas compte de ses exigences (principalement l'élimination du profit), a opté pour une position conciliante. En revanche, le CONFIEP et la Fédération des établissements privés d'enseignement supérieur (FIPES) ont rejeté la création de la superintendance. Le secteur privé, en général, a fait valoir que l'amélioration et la réglementation de la qualité de l'éducation devaient être une décision volontaire et spontanée. L'Assemblée nationale des recteurs et les recteurs des universités publiques et privées ont également exprimé leur rejet du projet de réforme, affirmant que la création d'un organisme de régulation dépendant de l'État violait l'autonomie de l'université (Ugaz, 2016).

La rupture définitive pour la visibilité et le soutien de la nouvelle loi universitaire par l'opinion publique s'est produite quand, en novembre 2013, le site internet Corresponsales.pe a rendu publics les états financiers de plusieurs universités privées (principalement à but lucratif) qui géraient d'importantes ressources provenant du secteur de l'éducation. La scandaleuse exposition des profits dans l'administration des universités, ajoutée au fait que la qualité des services et des infrastructures éducatives était faible, ont conduit à l'acceptation de la réforme universitaire par la majorité. La dernière impulsion a été donnée début 2014 par l'Exécutif, avec le soutien explicite du Président Ollanta Humala et du Ministre de l'Éducation, Jaime Saavedra, pour donner la priorité à l'approbation du droit universitaire au Congrès. Enfin, et après trois sessions plénières du Congrès les 18, 25 et 26 juin 2014, la nouvelle loi sur les universités a été approuvée par le Parlement avec 56 voix pour, 46 contre et trois abstentions. Bien que plusieurs projets de modification et des demandes d'inconstitutionnalité aient été présentés entre 2014 et 2016, ils n'ont pas été soutenus par la presse ou l'opinion publique. La nouvelle loi sur les universités a ainsi retenu l'appui de nombreux experts, d'organes juridiques tels que le Bureau du contrôleur et la Cour constitutionnelle, de certaines factions politiques, de la Fédération des étudiants et d'institutions universitaire et autres instances (Académie nationale des sciences, CONCYTEC, etc.).

2.1.4. Les arguments en faveur de la réforme des universités

La réforme a établi de nouvelles conditions et procédures pour l'organisation interne des institutions, les processus de sélection des enseignants et la conception de l'offre académique, ainsi que des conditions de qualité plus strictes pour l'obtention de l'agrément (autorisation d'exploitation) et de l'accréditation (certification de qualité post-autorisation). Elle a redéfini les diplômes que les établissements pouvaient délivrer et les conditions de leur délivrance, réorganisé le système de réglementation de l'enseignement supérieur et affirmé la tutelle de l'État.

Dans le débat académique et politique, l'acceptation de la réforme universitaire repose sur quatre arguments majeurs :

- 1) *L'enseignement universitaire est une question de politique publique.* Une contribution fondamentale de la Nouvelle Réforme est d'avoir placé à nouveau l'enseignement supérieur comme une question de politique publique sous la direction de l'État (Cuenca, 2016), ce qui avait été évité pendant des décennies avec l'argument de l'autonomie des universités ;
- 2) *L'offre universitaire est conçue de manière à s'articuler avec la demande de main-d'œuvre.* La tutelle de l'État implique de lier l'université aux plans de développement du pays ; l'offre académique ne doit donc pas répondre à une demande immédiate ou attractive, mais être articulée de manière cohérente avec la demande de travail ;
- 3) *Le caractère académique et de recherche de l'enseignement universitaire est retrouvé.* Il est revalorisé, réglementé (avec des normes de qualité) et les travaux de recherche sont encouragés. Cela comprend une nouvelle architecture institutionnelle, des vice-recteurs à la recherche, des exigences de recherche pour l'obtention de diplômes, un enseignement à plein temps, etc. Ainsi, « la recherche est à nouveau au centre de l'organisation de la vie universitaire » (Cuenca, 2016).
- 4) *Une réglementation plus rigoureuse de la qualité des universités.* Lorsque les défauts de la « régulation du marché » sont démontrés, le nouvel organisme de régulation dépendant de l'État constituerait une meilleure garantie pour la qualité de l'éducation, l'accréditation volontaire n'étant pas suffisante (*ibid.*).

2.1.5. Critiques et tâches en suspens de la réforme

Comme nous l'avons signalé en introduction, la conception d'une politique éducative qui assure *l'égalité des chances* en matière de formation n'a cependant pas été explicitement discutée dans le débat, ni exprimée par des mesures concrètes dans la nouvelle loi sur les universités ou la politique d'assurance qualité. L'accent a été mis surtout sur l'assurance qualité de l'offre éducative, sans prise en compte des caractéristiques de la demande et des conditions d'accessibilité, en particulier l'inclusion de jeunes issus de secteurs socio-économiques moins favorisés.

La deuxième critique renvoie à *la question de la planification* : la nouvelle loi sur les universités n'a pas défini d'entité de planification ni de politique de planification pour répondre aux caractéristiques de la demande, de planification budgétaire et de conception d'une offre articulée à la demande de travail. Ainsi, à l'heure actuelle, la décision sur une éventuelle conception et distribution de l'offre revient finalement à l'initiative des législateurs qui créent les universités publiques et des promoteurs qui créent les universités privées (Vega, 2016). Dans le cas du système non universitaire, la nouvelle loi sur les instituts et les écoles prévoit cependant, avec la création d'EDUCATEC, de « planifier l'offre d'enseignement supérieur public de manière articulée avec les gouvernements régionaux et les secteurs correspondants afin d'améliorer le capital humain et d'influencer la compétitivité mondiale et régionale » (Article 44).

Est également soulignée la question de *l'adéquation à- et de la pertinence des normes de qualité* : certaines d'entre elles ont été établies en fonction de différentes réalités éducatives et imposent des paramètres inappropriés ; par exemple, en ce qui concerne l'équilibre entre le travail de recherche et l'enseignement des enseignants, les exigences formelles pour la carrière d'enseignant, qui privilégieraient les titres universitaires à l'expérience.

L'articulation de l'enseignement universitaire et non universitaire est aussi en question. Bien qu'une loi sur les universités et une loi sur les instituts jettent les bases de l'équivalence entre les deux secteurs de l'enseignement supérieur, elles ne vont pas jusqu'à proposer une intégration systémique de l'offre institutionnelle de l'enseignement supérieur et de ses organes de régulation. Cuenca (2016) soutient qu'il faut mettre en place un système dans lequel le niveau technique n'est pas une étape préalable au niveau universitaire, avec un statut et des possibilités d'emploi de moindre qualité et moins prestigieux, mais une alternative équivalente. De même, selon Vega (2016 : 56), l'organisation actuelle du système d'enseignement supérieur n'articule pas correctement la diversité des niveaux et des institutions. Bien qu'en 2010, le Conseil national de l'éducation ait proposé une loi-cadre sur l'enseignement supérieur pour créer un système intégré afin que toutes les options de formation (universitaires et non universitaires) puissent être amenées au degré maximum, l'initiative n'a pas été couronnée de succès et tous les types d'établissements d'enseignement supérieur non universitaires ne peuvent pas délivrer le diplôme de baccalauréat ou des diplômes équivalents.

La commercialisation de l'enseignement universitaire a bien évidemment été au centre des critiques. L'élimination de la figure de l'établissement d'enseignement à but lucratif n'a pas été envisagée dans la nouvelle loi sur les universités, de sorte que la distorsion entre le caractère de l'université et sa conversion en une entreprise lucrative n'a pas été résolue.

L'articulation des organismes de régulation a aussi été questionnée et paraît nécessaire, en particulier en termes de lien entre l'agrément et l'accréditation : les conditions de qualité requises par les deux processus, par exemple, ne constituent pas un système d'exigences progressives et articulées (Cuenca, 2016).

Éducation universitaire, démocratie et citoyenneté : enfin, il manque encore un débat clair sur la manière dont l'université contribue au renforcement et à la consolidation de la démocratie (ibid.). L'enseignement universitaire ne peut pas être un espace de formation à la citoyenneté s'il est limité à certains secteurs privilégiés ou s'il continue à reproduire en son sein des différences sociales marquées.

2.2. Typologie des Institutions et composition du champ d'enseignement supérieur

2.2.1. Limites de la définition de la typologie, de la collecte et de la mise à jour des données. Proposition d'élargissement.

Deux dimensions permettent une catégorisation des universités : l'agrément (autorisation officielle d'ouverture de l'université) et le type de gestion (associative ou entrepreneuriale, à but lucratif). La dimension de l'agrément renseigne sur la qualité des infrastructures et des ressources humaines beaucoup plus que les données purement numériques (les données sur le nombre de locaux, par exemple, ne nous donnent pas une idée de leur adéquation à l'enseignement ; les données sur le nombre de filiales peuvent cacher le fait que celles-ci sont très petites et de très faible qualité). Dans le processus d'agrément, la qualité des infrastructures, les ressources pédagogiques, ou la pertinence de l'offre universitaire, de l'employabilité, de la recherche et de la structuration des programmes et la reconnaissance de l'État sont vérifiées de manière approfondie.

Les données quantitatives (nombre, niveau et régime des enseignants ; nombre d'étudiants et de programmes par niveau ; nombre de locaux par emplacement, entre autres) utilisées pour la caractérisation des universités ont beaucoup changé depuis leur collecte (mars 2019)⁷, notamment en raison du processus d'agrément en cours⁸. Compte tenu de ces limites, la classification des universités est réalisée en fonction de l'agrément octroyé aux institutions privées vers mars 2019 et des données sur les enseignants, les étudiants, les locaux, également mises à jour jusqu'en mars 2019. Il s'agit donc de données provisoires, dont il est nécessaire de prendre la mesure et les limites⁹.

2.2.2. Dimensions prises en compte pour une typologie et une caractérisation des universités au Pérou

Sur la base des données du CENAUN 2010, les dimensions et indicateurs suivants ont été identifiés pour la *caractérisation de la diversité institutionnelle* et l'élaboration d'une *typologie* des universités privées :

- Niveau socio-économique (fourchette de revenu monétaire du ménage) du pourcentage le plus élevé de la population étudiante : 1. Élités et semi-élites, 2. classes moyennes consolidées et émergentes ; 3. Classes inférieures et émergentes ;
- Pourcentage d'étudiants de première génération : 1 : 1,80 % et plus ; 2 : 60 % à 80 % d'étudiants ; 3 : moins de 60 % d'étudiants de première génération.
- Pourcentage d'étudiants de parents actifs : 1 : jusqu'à 15 % de parents actifs ; 2 : de 16 % à 30 % ; 3 : plus de 30 % ;
- Niveau des frais d'inscription : 1 : Très faible (jusqu'à 1000 soles) ; 2 : faible (de 1000 à 1500 soles) ; 3 : moyen (de 1500 à 2000 soles) ; 4 : Haut (plus de 2000 soles) ;

En termes d'échelle et d'expansion géographique, sur la base des données relatives aux agréments du SUNEDU 2016-2018, les caractéristiques suivantes sont retenues pour l'analyse :

- Nombre d'étudiants : 1 : moins de 900 étudiants ; 2 : Entre 901 et 5 000 étudiants ; 3 : Plus de 5 000 étudiants ;
- Nombre d'enseignants : 1 : jusqu'à 65 enseignants ; 2 : de 66 à 460 enseignants ; 3 : plus de 460 ;
- Nombre de locaux : 1 : 1 seul local ; 2 : 2 à 5 locaux ; 3 : 6 locaux ou plus ;
- Départements où il est situé : 1 : local (1 seul département), 2 : multisitué ;

⁷ Les données statistiques des universités ont été recensées dans la première période de ce projet (septembre 2018-mars 2019) et compliées dans un document Excel « Données pour la caractérisation des universités - ESPI Pérou ». Faute de place nous ne reproduisons pas ce fichier ici.

⁸ De nombreuses universités de premier cycle (licence), par exemple, ont soumis des données sur les enseignants et leur formation avant mars 2019, mais celles-ci n'ont pas encore été vérifiées par la SUNEDU. De nombreuses universités ont également dû annuler des programmes et des locaux (enregistrés dans les données consolidées vers mars 2019) parce qu'elles n'ont pas reçu les autorisations correspondantes. Voir l'adendum apporté à ce papier après la conclusion.

⁹ Il s'agirait alors de réaliser à l'issue du processus d'agrément (prévu pour le début de l'année 2020) une actualisation de la typologie et de l'analyse des universités du Pérou. Cette extension pourra compter sur les données actualisées et définitives : 1. Des universités de troisième cycle (doctorat) et de celles qui n'en offrent pas, 2. De matrices consolidées des enseignants (par catégorie, niveau et régime d'affectation), des locaux (selon la localisation géographique et les données sur le nombre d'étudiants), des programmes (selon le niveau), des étudiants (selon le niveau d'études). 3. À partir de ces données définitives, il sera possible de procéder à une analyse par grappes pour caractériser le système universitaire.

En termes d'offre éducative, de gestion institutionnelle et de ressources éducatives :

- *Type de gestion* : 1 : associative (sans but lucratif), 2 : Entrepreneuriale¹⁰ (à but lucratif) ;
- *Domaines et filières d'études*. Complet : Tous les domaines, Large (3 ou 4 domaines) avec offres en sciences humaines, Large (3 ou 4 domaines) sans offres en sciences humaines, Spécialisé (1 ou 2 domaines) avec offres en sciences humaines, Spécialisé (1 ou 2 domaines) sans offres en sciences humaines ;
- *Agréments et délais d'octroi des agréments (jusqu'à juillet 2019)* : 1 : sans agrément ; 2 : Agrément pour 6 ans. 3 : Agrément pour 8 ans et plus ;
- *Orientation générale (Selon la révision des statuts, mission et vision)* : 1 : Formation générale¹¹ ; 2 : Formation professionnelle¹²
- *Période de création* : 1 : avant la déréglementation, 2 : post- déréglementation ;
- *Accent mis sur la recherche, selon la position dans le classement SUNEDU* : 1 : notation élevée (parmi les 10 premiers du classement) ; 2 : notation moyenne (de la position 11 à la 32 du classement) ; 3 : Sans notation (pas dans lesrankings) ;
- *Nombre de programmes* : 1 : moins de 10 programmes, 2 : 11 à 40 programmes, 3 : Plus de 40.

Sur la base de l'analyse documentaire et du test de classification avec différentes dimensions de caractérisation, les quatre dimensions suivantes ont été sélectionnées pour la typologie :

1. *type de gestion* (Catégories : 1. privée associative, 2. Privée entrepreneuriale). Au Pérou, la division la plus pertinente des universités privées répond à leur type de gestion, associé à des différences de conception et d'objectifs en termes d'enseignement universitaire, d'orientation de leur offre académique et des formes d'investissement de leurs ressources : les universités privées associatives sont créées à l'initiative de particuliers (personnes morales de droit privé à but non lucratif). Dans ce cas, l'excédent qui peut résulter à la fin d'une période budgétaire annuelle est investi en faveur de l'institution et en bourses d'études. Il ne peut être distribué ou utilisé par ses membres, directement ou indirectement. Les universités privées entrepreneuriales sont, elles, des personnes morales de droit privé à but lucratif, qui ne sont pas obligées d'investir leur surplus au profit de l'éducation.

La pertinence de la division à but non lucratif/à but lucratif est étayée par la littérature sur la qualité et l'équité dans l'accès à l'enseignement universitaire. Benavides et al. (2015) constatent que les universités créées ou adaptées au DL 882 de « gestion en partenariat civil » ont des niveaux socio-économiques plus dispersés que les autres. Le rapport biennal de la SUNEDU (SUNEDU, 2017) constate également des différences significatives dans le nombre, la couverture, la répartition géographique et le corps étudiant entre les deux types d'établissements. En décembre 2018, une meilleure performance des universités à but non lucratif, dont près de 60 % ont obtenu l'agrément institutionnel, a aussi été notée. En revanche, moins de 20 % des universités à but lucratif ont obtenu l'agrément ; et les quatre universités qui se sont vu refuser l'agrément à ce jour sont à but lucratif.

¹⁰ On traduit ainsi le terme de « societaria » dont l'équivalent français (sociétaire) n'est pas adéquat (note du traducteur).

¹¹ On traduit ainsi le terme original de "Formativo-humanística", par différentiation avec "profesionalizante" (note du traducteur).

¹² On traduit ainsi le terme original de "profesionalizante" (note du traducteur).

2. *Durée de l'autorisation de fonctionnement* (approche qualité) (Catégories : 1. Autorisées pour 8 à 10 ans ; 2. Autorisation pour 6 ans, 3. non autorisé (en cours d'agrément). Le processus d'autorisation des universités a commencé en 2015, après la création de la SUNEDU. Après l'examen des conditions de base de qualité, les universités peuvent recevoir une licence d'exploitation (agrément) pour 6, 8 ou 10 ans.

3. *Orientation de l'offre académique* (Catégories : 1. Formation généraliste, 2. professionnelle). La conception des universités (leurs ressources, l'orientation de leurs activités académiques et de recherche, leurs exigences en termes de personnel enseignant, etc.) a progressivement réduit l'accent sur la recherche et la formation de la pensée critique et politique, pour s'orienter vers une offre visant à obtenir le diplôme d'insertion professionnelle. L'Amérique latine n'a pas fait exception à cette tendance (Mollis, 2008). Ce critère nous permet de saisir dans quelle mesure l'offre académique des universités péruviennes est orientée dans ce sens. Nous définissons l'orientation académique en fonction de l'importance que l'université accorde à l'insertion professionnelle ou à une formation intégrale et humaniste.

4. *Population cible*. Les catégories sont définies selon le niveau socio-économique (fourchette de revenu monétaire du ménage) des pourcentages les plus élevés de la population étudiante.

2.2.3. Résultats de la classification selon le type

Dans les résultats de la classification des universités selon cette typologie, des correspondances se font jour entre les différents critères. Des profils types peuvent ainsi être établis, qui révèlent les inégalités du système universitaire.

Comme le montre le tableau 1, les universités de la catégorie privées associatives sont davantage agréées (22 sur un total de 36) que les universités privées entrepreneuriales (6 sur 26). Huit universités ont par ailleurs été classées comme élites ou semi-élites. Sept d'entre elles avaient obtenu leur agrément à la fin de 2018, dont deux depuis plus de 6 ans, ce qui indique un niveau de qualité supérieur. L'offre universitaire correspondant aux classes moyennes et émergentes correspond à 22 universités. Seuls sept d'entre elles n'avaient pas obtenu leur agrément.

Trente-deux universités ont été identifiées comme étant accessibles aux classes inférieures et émergentes. Toutefois la plupart d'entre elles (26) n'avaient pas encore obtenu de licence à la mi-2019, ce qui indique la mauvaise qualité de l'offre pour ces secteurs. Enfin, toutes les universités à gestion privée à but non lucratif ont une offre de formation professionnalisante. Et la plupart des universités destinées aux classes inférieures et émergentes (23 sur 32) ont cette orientation.

Tableau 1 : Classification des universités selon les catégories sociales d'étudiants et le type d'agrément

Sources : Données de SUNEDU sur les agréments mises à jour jusqu'en mars 2019. Recensement universitaire 2010 pour le niveau socio-économique de l'étudiant. Révision des statuts et présentation de la mission et de la vision des universités pour la dimension d'orientation. Seules les 62 universités privées recensées en 2010 qui ont présenté des données sur l'origine socio-économique du corps étudiant sont considérées.

			Élites et semi-élites	Moyennes et émergentes	Défavorisée et émergente
Privé associatif	Autorisation 8 à 10 ans	Formation généraliste	1	2	
		Professionalisante	1		
	Autorisation 6 ans	Formation généraliste	1	9	4
		Professionalisante	1	2	1
	Pas d'autorisation	Formation généraliste			5
		Professionalisante		2	7
Privé entrepreneurial	Autorisation 6 ans	Formation généraliste			
		Professionalisante	3	2	1
	Pas d'autorisation	Formation généraliste			
		Professionalisante	1	5	14

2.3. Dimension et situation géographique des universités privées

Les universités privées du système péruvien peuvent être caractérisées par un ensemble de critères de base : effectifs d'étudiants et d'enseignants, type de contrats des enseignants, expansion et diversification géographique, cela en considération de leur type de gestion et de leur niveau d'agrément. Les tableaux ci-dessous restituent ces caractéristiques.

Les universités sont de tailles très différentes (Tableau 2), comme l'attestent les effectifs variables d'étudiants, de 98 au minimum en 2018 (cas de l'Universidad Marítima del Perú) à 104 448 (cas de l'Universidad César Vallejo, qui comptait alors 19 établissements dans 6 départements du pays). La grande majorité des universités privées entrepreneuriales comptent un petit nombre d'établissements, en opposition aux universités de type associatives qui en ont un nombre beaucoup plus important. La grande majorité des universités non agréées étaient (en mars 2019) de petite taille et locales, jeunes, moins prestigieuses et moins dotées financièrement, et présentaient des défauts de qualité marqués.

Tableau 2 : Nombre d'universités privées par tranches d'effectifs étudiants et par type de gestion

Source : Données relatives aux autorisations SUNEDU, mises à jour jusqu'en mars 2019

	Privé associatif	Privé entrepreneurial	Total
Moins de 900 étudiants	7	23	30
Entre 901 et 5000 étudiants	12	15	27
Plus de 5000 étudiants	22	13	35
Total	41	51	92

Tableau 3 : Nombre d'universités privées par tranches d'effectifs étudiants et par type d'agrément

Source : Données relatives aux autorisations SUNEDU, mises à jour jusqu'en mars 2019

	10 ou 8 ans	6 ans	Pas d'agrément	Total
Moins de 900 étudiants		2	28	30
Entre 901 et 5000 étudiants	2	10	15	27
Plus de 5000 étudiants	2	16	17	35
Total	4	28	60	92

Les effectifs enseignants sont également très variables d'une université à l'autre. Certaines n'en ont que 25 (cas de l'Université pour le développement andin), d'autres en comptent jusqu'à 4 837 (cas de l'Université César Vallejo).

Tableau 4 : Nombre d'universités privées par tranches d'effectifs enseignants et type de gestion

Source : Données relatives aux autorisations SUNEDU, mises à jour jusqu'en mars 2019

	Privé associatif	Privé entrepreneurial	Total
Jusqu'à 65 enseignants	6	23	29
De 66 à 460 enseignants	13	16	29
Plus de 460 enseignants	20	11	31

En termes de localisation et d'expansion géographique (Tableaux 5 à 8), la plupart des universités privées n'ont qu'un seul établissement, donc ne sont présentes que dans un seul site, certaines en ayant jusqu'à 32, comme c'est le cas de l'université Alas Peruanas. Cependant, cette diversité est là aussi marquée par le statut des universités. La plupart de celles qui n'avaient qu'un seul établissement en juillet 2019 n'avaient pas réussi à obtenir leur agrément. Ainsi, la grande majorité des universités d'entreprise privées entrepreneuriales sont localisées dans un seul département. Au contraire, le nombre d'universités associatives multi-départementales est beaucoup plus élevé. Il est important de noter que ces universités ont parié sur la massification et l'expansion géographique, en investissant de

grosses sommes d'argent et en concevant une stratégie publicitaire efficace destinée aux secteurs émergents en affichant la promesse que l'enseignement universitaire est vecteur de mobilité sociale et symbole de statut social.

Tableau 5 : Nombre d'universités privées péruviennes selon le nombre de locaux et le type de gestion

Source : Données relatives aux licences SUNEDU, mises à jour jusqu'en mars 2019

	Privé associatif	Privé entrepreneurial	Total
Un seul établissement	20	31	51
De 2 à 5 établissements	12	13	25
6 établissements ou plus	9	7	16
Total	41	51	92

Tableau 6 : Nombre d'universités privées péruviennes par nombre d'établissements et niveau d'agrément

Source : Données relatives aux licences SUNEDU, mises à jour jusqu'en mars 2019

	10 ou 8 ans	6 ans	Pas d'agrément	Total
Un seul établissement	1	16	34	51
De 2 à 5 établissements	3	6	16	25
6 établissements ou plus		6	10	16
Total	4	28	60	92

Tableau 7 : Nombre d'universités privées selon l'expansion géographique et le type de gestion

Source : Données relatives aux licences SUNEDU, mises à jour jusqu'en mars 2019

	Privé associatif	Privé entrepreneurial	Total
Local	26	42	68
Pluridépartemental	15	9	24
Total	41	51	92

Tableau 8 : Nombre d'universités privées selon l'expansion géographique et l'agrément

Source : Données relatives aux licences SUNEDU, mises à jour jusqu'en mars 2019

	10 ou 8 ans	6 ans	Pas d'agrément	Total
Local	3	21	44	68
Pluridépartemental	1	7	16	24
Total	4	28	60	92

Terminons ce panorama des caractéristiques des différentes universités par leur localisation géographique. Le tableau 9 et la carte 1 ci-dessous présentent le nombre d'universités privées et publiques par département, en classant ces derniers selon leur indice de pauvreté multidimensionnelle (MPI) et leur population en 2019. L'indice de pauvreté multidimensionnelle nous donne une approximation de la situation moyenne en termes de pauvreté dans le département. D'une manière générale, les départements côtiers ont des MPI plus faibles que les départements de montagne et de la forêt. Cela coïncide avec le nombre, mais surtout avec la qualité de leurs universités.

Les départements côtiers dans leur ensemble comptent en effet plus d'universités, et surtout de meilleure qualité, que les départements de montagne et de la forêt¹³. De manière générale, les premiers concentrent un plus grand nombre d'universités avec agrément que les seconds. Ainsi, le nombre d'universités dont un département dispose (ici, jusqu'en mars 2019) n'est pas le seul facteur permettant de comprendre pourquoi ses offres universitaires sont plus ou moins attractives que celles des autres départements. La qualité et surtout le prestige des universités est un facteur beaucoup plus important, ce qui est devenu évident après l'achèvement de la procédure d'agrément (voir le tableau 20 de la localisation par département des universités avec et sans agrément, dans l'annexe 1 à la fin de ce texte).

Par ailleurs, la grande majorité des universités sont situées dans les provinces capitales de département, et seul un très petit nombre d'universités sont situées en dehors de ces dernières. Les universités sont ainsi généralement situées dans des provinces où les conditions de vie et les conditions économiques sont plus avantageuses. Cette qualité des universités et leur prestige, de même que leur localisation, permettent ainsi de comprendre que de nombreux jeunes des départements de montagne et de la forêt, à la recherche de telles universités, migrent vers les provinces capitales de leurs propres départements, ou vers les provinces des départements côtiers où se trouvent les universités les plus prestigieuses.

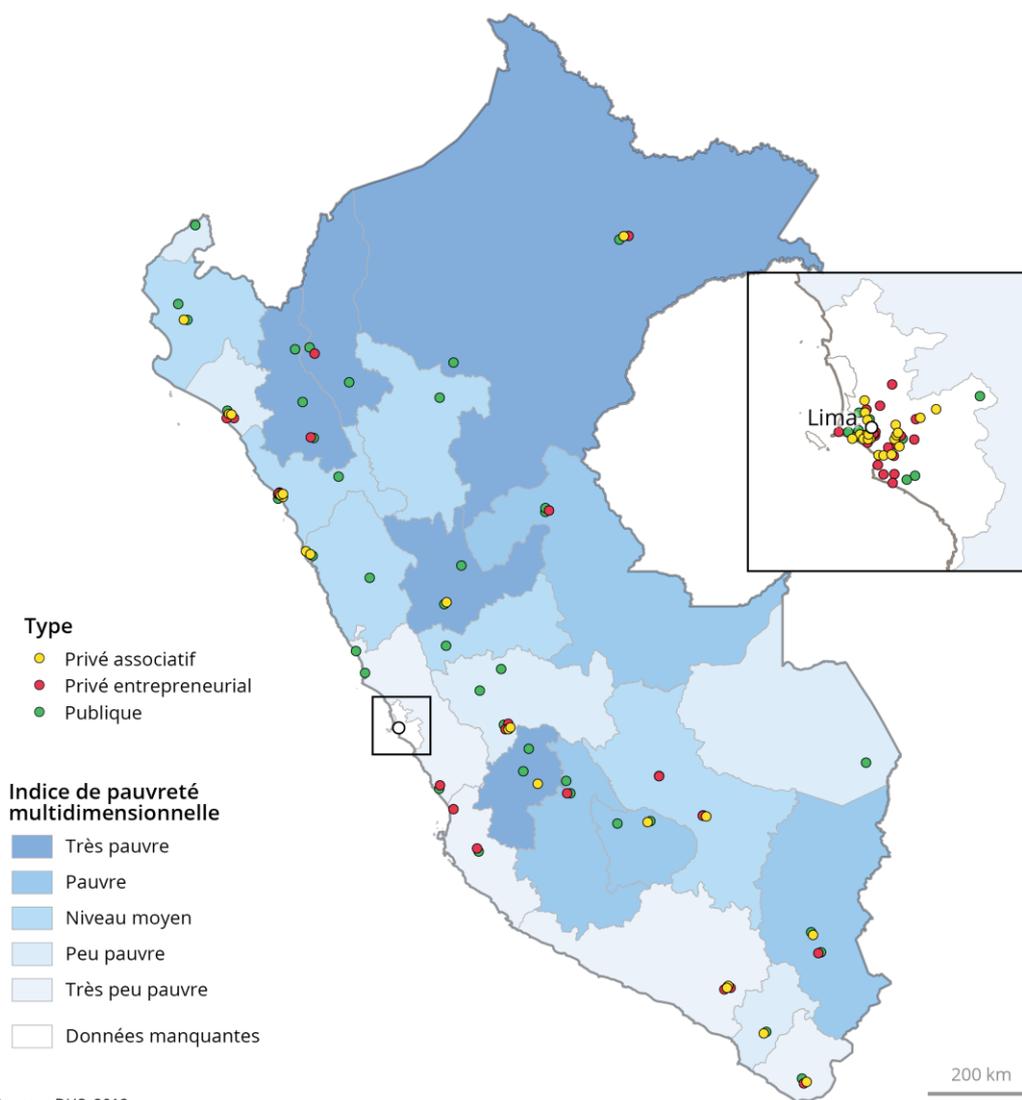
¹³ Il convient de préciser ici que les données sur le nombre d'universités présentées dans le tableau 9 correspondent à mars 2019. À ce moment-là, le processus d'agrément n'était pas encore terminé et le nombre total d'universités comprenait à la fois les universités qui répondaient aux normes de qualité et celles qui n'y répondaient pas. Par conséquent, le nombre d'universités proposées par les départements à ce moment-là n'est pas un indicateur précis des offres universitaires disponibles. Par exemple, certains départements comprenaient un bon nombre d'universités, mais seules quelques-unes d'entre elles ont ensuite satisfait aux normes de qualité. Vers septembre 2020, on peut voir, par exemple, que seules deux des cinq universités qui existaient à Loreto (département de la forêt) en mars 2019 ont obtenu l'agrément, parce qu'elles remplissaient les conditions de base de qualité (tableau 20). En revanche, à Arequipa (département côtier), 4 des 7 universités ont obtenu leur agrément, et à Lima (département côtier) 37 des 56 sont dans ce cas.

Tableau 9 : Nombre d'universités publiques et privées, et indice de pauvreté multidimensionnelle (MPI, 2019) par département

DEPARTAMENTO	Región	Privées	Publiques	Total d'universités	MPI du département	Population*
CALLAO	Costa	1	1	2	0,003	1 105 512
LIMA	Costa	45	11	56	0,005	10 180 641
AREQUIPA	Sierra	6	1	7	0,011	1 464 638
TACNA	Costa	2	1	3	0,011	363 205
ICA	Costa	2	1	3	0,012	950 100
TUMBES	Costa	0	1	1	0,015	246 699
MOQUEGUA	Costa	1	1	2	0,017	189 781
MADRE DE DIOS	Selva	0	1	1	0,034	167 674
LAMBAYEQUE	Costa	5	1	6	0,042	1 292 105
JUNIN	Sierra	5	3	8	0,048	1 350 021
ANCASH	Sierra	2	2	4	0,054	1 169 522
LA LIBERTAD	Costa	6	2	8	0,062	1 979 901
PIURA	Costa	1	2	3	0,062	2 013 517
CUSCO	Sierra	4	2	6	0,072	1 340 457
PASCO	Sierra	0	1	1	0,074	272 157
SAN MARTIN	Selva	0	1	1	0,074	884 283
PUNO	Sierra	2	2	4	0,075	1 239 022
UCAYALI	Selva	1	2	3	0,081	574 509
AYACUCHO	Sierra	1	2	3	0,088	664 494
APURIMAC	Sierra	1	2	3	0,103	429 587
CAJAMARCA	Sierra	1	3	4	0,120	1 447 891
AMAZONAS	Selva	1	2	3	0,123	423 863
HUANUCO	Sierra	1	2	3	0,123	759 851
HUANCAVELICA	Sierra	1	2	3	0,130	371 260
LORETO	Selva	3	2	5	0,186	1 015 212

* source : https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1715/Libro.pdf

Carte 1 : Répartition des universités publiques et privées, associatives et entrepreneuriales, par départements, selon leur degré de pauvreté multidimensionnelle (MPI)



Les entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre des monographies d'établissements ont permis d'aborder la diversité des objectifs de l'expansion géographique des universités. L'Université Entrepreneuriale Multisites est un exemple de massification. Elle concentre son offre uniquement dans les zones urbaines, dans trois départements dont le niveau de développement est supérieur à la moyenne des départements du Pérou. Le groupe éducatif auquel appartient cette université vise à couvrir différents secteurs socio-économiques, de sorte qu'elle investit dans une forte campagne publicitaire destinée à la classe émergente, ou dans l'ouverture de locaux dotés d'infrastructures modernes (dans trois départements du pays).

L'Université Associative Multisites, bien que présente dans plusieurs départements (5), a un modèle et des objectifs d'expansion géographique différents. Elle dispose d'un budget beaucoup plus restreint et investit très peu dans la publicité, mais elle a un certain positionnement dans le secteur émergent du nord de Lima en raison de sa qualité d'éducation, bien que son infrastructure soit beaucoup moins moderne que celle de l'Université Entrepreneuriale Multisites. Contrairement à celle-ci, elle est présente dans des secteurs très sous-développés, où il n'y avait pas d'enseignement supérieur. L'ouverture d'antennes dans les départements en dehors de Lima est due, selon les autorités, à des initiatives locales en réponse à la demande de professionnels dans certains domaines pour le développement des communautés. Enfin, l'Université Associative Localisée sert d'exemple en tant qu'université localisée, qui ne cherche à se positionner que dans le secteur nord de Lima, où elle entend être reconnue comme université spécialisée dans la recherche et la formation généraliste. Elle n'a pas, pour l'instant, d'objectifs d'expansion géographique ou de couverture plus large que la population de niveau socio-économique émergent.

2.4. Des cursus et spécialités disciplinaires différenciés

Les 87 universités privées pour lesquelles la SUNEDU a recueilli des informations sur les domaines d'études, se répartissent de la façon suivante en termes de cursus disciplinaires :

Tableau 10 : Nombre d'universités privées selon les cursus disciplinaires et le type de gestion

Source : Données du rapport biennal sur la réalité universitaire (SUNEDU, 2017)

	Privé associatif	Privé entrepreneurial	Total
Cursus pluridisciplinaire avec les sciences humaines	4	5	9
Cursus pluridisciplinaire sans les sciences humaines	18	18	36
Complet	7	3	10
Spécialisé dans les sciences humaines	1	1	2
Spécialisé sans les sciences humaines	9	21	30
Total	39	48	87

Ces données illustrent une fois de plus la diversité de l'offre privée d'enseignement universitaire. D'une part, le groupe des universités à offre académique complète regroupe un plus grand nombre d'universités associatives. Des universités de ce type, existant depuis plusieurs décennies et dont la plupart des diplômés jouissent d'un certain prestige sur le marché du travail, offrent une gamme large ou complète de diplômes. En outre, un grand nombre d'établissements des universités privées, tant associatives qu'entrepreneuriales, proposent une offre disciplinaire importante, mais sans diplôme en sciences humaines. Certaines sont des universités d'élite, spécialisées dans des branches liées aux affaires et à l'administration, mais la plupart sont de jeunes universités, créées après la déréglementation de 1996.

2.5. Composition et évolution du personnel enseignant

2.5.1. Réglementation des conditions d'exercice de l'enseignement universitaire

La nouvelle loi sur les universités spécifie des exigences plus strictes qu'avant pour le troisième cycle et des exigences supplémentaires pour l'enseignement universitaire, et redéfinit la figure du professeur de recherche. Parmi les dispositions les plus pertinentes de la nouvelle loi sur les conditions d'exercice de la profession d'enseignant, retenons les suivantes :

- Avoir le diplôme de master pour enseigner au niveau du premier cycle universitaire, de master ou de doctorat pour enseigner dans les programmes de master et de spécialisation, et de docteur pour enseigner au niveau du doctorat (art.82) ;
- Pour être assistant, il faut désormais être titulaire d'un diplôme professionnel, d'un master et avoir 5 ans d'expérience professionnelle. Pour être assistant, il faut avoir un titre professionnel ou, exceptionnellement, avoir un master et 10 ans d'expérience professionnelle. Pour être professeur principal, il faut posséder un doctorat obtenu avec des études en présentiel ; et exceptionnellement, un doctorat avec des études en présentiel et 15 ans d'expérience professionnelle ;
- Le statut de professeur de recherche est également redéfini. Avant, le professeur appartenait à la catégorie des enseignants extraordinaires, qui bénéficiaient d'un régime spécial défini individuellement. La nouvelle loi précise qu'il n'y a qu'un seul cursus annuel, qu'il reçoit une prime de 50 % de son revenu total et qu'il est évalué tous les deux ans ;
- À l'université publique, l'âge limite pour enseigner est de 70 ans ;
- Toutes les universités, qu'elles soient privées ou publiques, doivent avoir 25 % de professeurs à temps plein (art.83), soit 40 heures de permanence (art.85) ;
- La loi maintient l'uniformité de la rémunération des professeurs d'université, comme pour les magistrats de cour (art. 96), mais elle ne peut être inférieure à celle du juge de première instance ;
- Enfin, la durée d'exercice pour être nommé est de trois ans pour les enseignants adjoints, de cinq pour les enseignants associés et de sept pour les professeurs principaux. À l'issue de cette période, les professeurs sont ratifiés, promus ou congédiés après une évaluation basée sur le mérite académique (production scientifique, enseignement et recherche).

Au-delà de ces exigences de base, les universités privées sont régies par leurs propres statuts pour définir le mode d'élection ou de nomination des autorités.

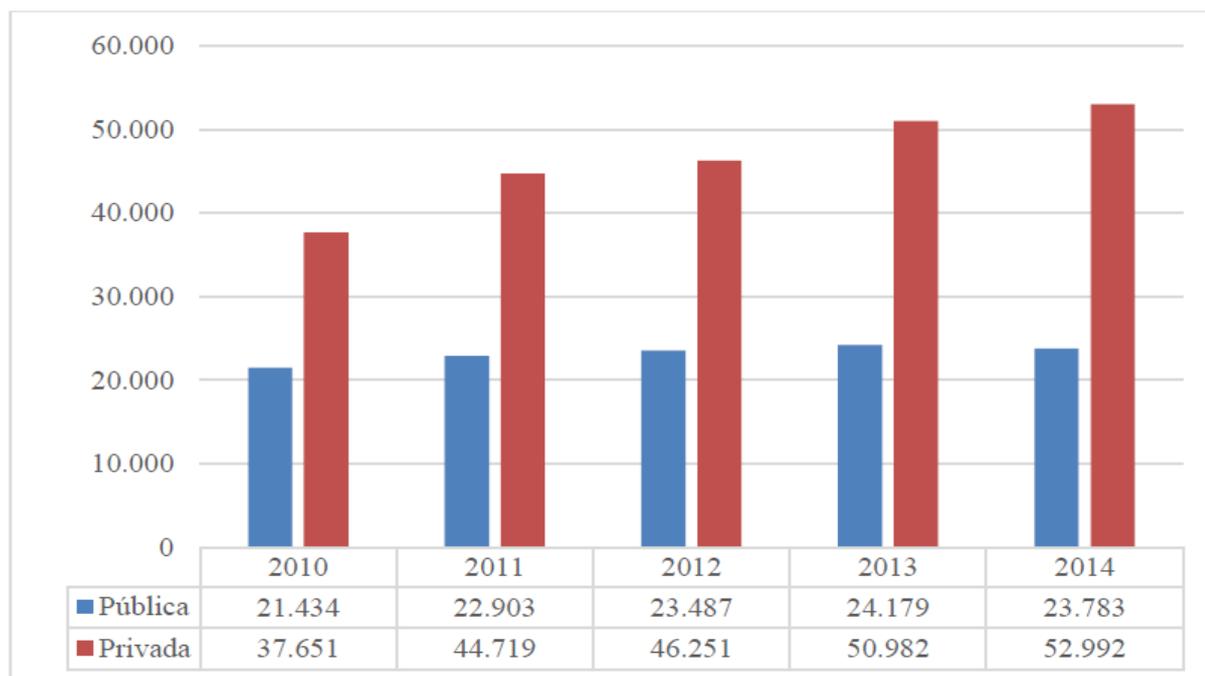
Vega (2016 : 35), notamment, critique les conditions d'obtention du statut de professeur de recherche, qui ne correspondent pas aux normes de qualité mondiales. A l'appui d'Altbach et Salmi (2011) il souligne que la définition de la norme de qualité mondiale est celle d'un professeur participant à des programmes de recherche doctorale qui effectue des recherches avec ses étudiants, à temps plein et de manière exclusive, et qui a jusqu'à 2 cours par semestre.

2.5.2. Caractéristiques de l'offre universitaire

Le nombre d'enseignants dans les universités privées a connu une augmentation soutenue entre 2010 et 2014, tandis que les universités publiques ont enregistré une relative stagnation (Graphique 1).

Graphique 1: Nombre d'enseignants dans l'enseignement universitaire par secteur (public et privé)

Source : L'enseignement supérieur en Amérique latine. Rapport national du Pérou (Vega, 2016)



Fuente: SUNEDU. Oficina de Planeamiento y Presupuesto (2010-2013). Año 2014 estimado a partir de tasa de crecimiento (7.7%).

Selon les statistiques du système d'information sur les rapports biennaux de la SUNEDU (SIBE)¹⁴, en 2015, 116 universités au total ont déclaré 84 774 postes d'enseignement universitaire. Sur ce total, 10,5 % sont occupés par des enseignants titulaires d'un doctorat, 27,4 % d'un master, 59,5 % d'une licence et 2,6 % sont sans diplôme. Les universités publiques ont une plus forte proportion de postes occupés par des enseignants ayant un diplôme universitaire supérieur que leurs homologues du secteur privé.

18,5 % des postes dans les universités publiques sont occupés par des enseignants titulaires d'un doctorat, contre seulement 10,9 % et 6,4 % respectivement dans les universités associatives et entrepreneuriales. Les enseignants de ces dernières ont un niveau de formation

¹⁴ Les statistiques présentées correspondent à des informations mises à jour jusqu'en 2016, issues du *Rapport biennal sur la réalité universitaire* de la Superrintendance de l'enseignement supérieur (SUNEDU). Le système d'information sur les rapports biennaux (SIBE) recueille des données sur les enseignants (par régime d'enseignement, régime d'affectation et niveau académique) et les étudiants (entrants, inscrits, candidats, diplômés et étudiants de premier cycle) ; toutefois, ces informations sont présentées par les universités à SUNEDU parallèlement aux informations sur les agréments, et ne sont donc pas soumises à vérification. En revanche, la base de données de SUNEDU contient des informations vérifiées lors du processus d'octroi des agréments, ce qui permet de les comparer avec les données de la SIBE.

moins élevé. 66,3 % des postes sont occupés par des enseignants qui ne sont titulaires que d'une licence contre 44,9 % pour les universités publiques et 59,5 % pour les universités associatives (SUNEDU, 2017).

2.5.3. Critères explicites et non explicites de sélection des enseignants dans les universités interrogées

Les trois universités respectent les exigences établies par le SUNEDU en matière de pratique de l'enseignement. Dans toutes les universités, le processus de sélection comprend un entretien et une classe modèle, supervisés par des coordinateurs de carrière et des doyens. Dans les trois universités, les autorités affirment que les enseignants sont tenus de participer activement au suivi des étudiants, à l'identification de ceux en difficulté et du suivi dans les cours difficiles.

A l'Université Entrepreneuriale Multisites, les enseignants sont formés en fonction du rôle qu'ils doivent jouer dans le cadre des trois étapes définies par le modèle éducatif : enseignant mentor, enseignant facilitateur et enseignant conseiller. L'expérience professionnelle et les compétences de communication des enseignants sont privilégiées. Il n'y a pas de tendance claire à engager des enseignants d'universités spécifiques, ils viennent à la fois d'universités nationales et privées. Leur formation et expérience professionnelle ont été et sont principalement dans le secteur des affaires et de l'industrie. Plusieurs d'entre eux enseignent en parallèle ou ont enseigné dans une université privée d'élite du même groupe éducatif.

Les autorités de l'Université Associative Multisites se réfèrent, elles, à des critères comme *la capacité de formation, la tolérance religieuse et la capacité à éduquer aux valeurs* pour sélectionner les enseignants, formés et évalués pour remplir l'objectif d'une formation humaniste et la proximité avec l'étudiant, qui sont des éléments clés du modèle éducatif de cette Université. La formation des enseignants, cependant, et contrairement aux deux autres universités du panel (qui ont défini des modèles éducatifs « en leur propre nom » et des directives claires pour la formation d'un profil d'enseignement caractéristique de l'ensemble de l'université), est effectuée par chaque faculté indépendamment, selon ses propres critères et méthodes. De plus, il semble y avoir une tendance à préférer les enseignants qui sont en accord avec les valeurs religieuses de l'université. Sur la base de discussions avec les directions, aucune préférence ne peut être définie pour les enseignants de certaines universités ou d'universités nationales. Toutefois, la candidature et l'entrée dans la carrière d'enseignant se font par le biais d'organisations religieuses, dans de nombreux cas à travers une relation directe avec le Grand Chancelier ou le Vice-Chancelier.

Les autorités de l'Université Associative Localisée se réfèrent, elles, à la formation des enseignants en culture générale et en disciplines humanistes, et à leur capacité à les transmettre aux élèves. Outre la classe modèle, l'entretien, le test de connaissances et le test psychologique que passent les autres universités, l'UAL passe également un test de culture générale et accorde une attention particulière à « l'aspect humaniste de leur formation ». Tant les membres de l'association que les autorités universitaires et les enseignants proviennent en majorité d'universités nationales. Et de nombreux enseignants ont enseigné dans les académies appartenant au groupe éducatif de l'université.

2.6. Sources de financement, coûts de l'éducation et bourses d'études accordées par les universités privées

2.6.1. Cadre réglementaire pour le financement de l'enseignement supérieur

Dans le cas péruvien, jusqu'au processus de déréglementation du marché de l'enseignement supérieur, les universités privées ne pouvaient être créées que sur la base de lois élaborées par le ministère de l'éducation, sous la forme d'associations à but non lucratif. Comme nous l'avons vu, en 1996, avec la libéralisation du marché de l'éducation, la figure de l'université privée entrepreneuriale fonctionnant comme entreprises à but lucratif a été adoptée, leur permettant de dégager des bénéfices, sans obligation de les réinvestir dans l'éducation. La nouvelle loi sur les universités n'a pas introduit de modifications majeures concernant le financement et l'utilisation des excédents des universités privées. Ceux des universités associatives privées ne peuvent pas être répartis entre ses membres ou utilisés par eux, directement ou indirectement et doivent être réinvestis dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le réinvestissement rapporté pour 2015 (SUNEDU, 2017) a ainsi atteint environ 851 millions de dollars, dont un peu plus de 670 millions de dollars pour les infrastructures et les équipements et environ 158 millions de dollars pour les bourses d'études. Le réinvestissement en actifs immobilisés et l'octroi de bourses aux étudiants constituent plus de 97 % du montant réinvesti et seulement 1,5 % a été alloué à des projets de recherche et d'innovation. Les programmes de réinvestissement sont supervisés par la Superintendance nationale de l'administration douanière et fiscale (SUNAT) et par le SUNEDU pour vérifier qu'ils contribuent au développement académique de l'institution (Loi universitaire 30220, articles 116 et 119). Les universités privées, tant associatives qu'entrepreneuriales, doivent soumettre un rapport annuel sur le réinvestissement des surplus ou des bénéfices avec des informations détaillées et chiffrées sur les investissements, l'acquisition de biens et la passation de marchés de services, ainsi que sur les dons, le montant et le nombre de bourses, et doit être publié sur son site web.

2.6.2. Financement de l'université publique

Selon les données de la CINDA (Vega, 2016), le financement public de l'enseignement supérieur public a augmenté de 2812 millions de soles 2010 à 4677 millions en 2015. Les ressources ordinaires ont augmenté leur part de 12 points de pourcentage, tandis que le pourcentage constitué par les dons et les transferts a fortement diminué. Selon les données du rapport biennal du SUNEDU (2017), entre 2011-2015, le budget alloué aux universités publiques (de 41 en 2011 à 47 en 2015) a augmenté de près de 700 millions de dollars, soit une hausse de 16,6 % sur l'ensemble de la période (passant de 3,909 milliards de soles en 2011 à 4,559 en 2015). Le budget moyen par université publique est passé de 95 millions de Soles à 97 durant la période, soit une augmentation de seulement 2 %.

2.6.3. Financement de l'enseignement universitaire privé

Selon les données de la SUNEDU (2017), en 2015, les revenus des universités privées s'élevaient à près de 7,7 milliards de soles (dépassant donc le budget des universités publiques de plus de 3 milliards), dont 95 % correspondaient à des revenus provenant de sources liées à l'activité universitaire et 5 % à des revenus provenant d'autres sources (2 % pour les universités entrepreneuriales et 8 % pour les universités associatives). En l'occurrence, les universités publiques reçoivent des fonds publics du PRONABEC (Programme national de bourses) qui accorde des bourses d'études – comme dans les universités publiques, finance

les frais d'études, de matériel, de nourriture, de transport et autres. Les autres sources de financement public pour les universités privées sont obtenues par la vente de services aux organismes publics (Vega, 2016).

Le financement des universités privées au Pérou a été fortement critiqué, tant par les universitaires que par les acteurs politiques qui ont préconisé une réforme de l'enseignement supérieur. Dans le débat politique et académique, la figure de l'université en tant que société à but lucratif a été associée à la marchandisation de l'éducation, à la distorsion de sa fonction académique de formation et de recherche en faveur d'une éducation centrée sur l'offre de diplômes d'insertion professionnelle. Les universités de type entrepreneurial se concentrent sur les critères de réduction des coûts et accordent moins d'importance à la rémunération du personnel enseignant ou à l'investissement dans la recherche. Elles ont également de fortes dépenses de marketing, un investissement qui n'est pas utilisé pour améliorer la qualité de l'éducation. En termes généraux, les auteurs appellent cela un « réductionnisme », une minimisation des rôles sociaux et complexes que l'université devrait avoir en tant qu'institution, en tant que producteur de connaissances et d'avantages publics (Benavides et al., 2015). Les acteurs du monde universitaire s'accordent sur le fait que la déréglementation et la figure de l'université à but lucratif « ont perturbé le système universitaire péruvien non seulement dans son ampleur, mais directement dans l' "idée" de l'université ». Au début du processus de libéralisation du marché de l'enseignement universitaire, Juan Abugattas (1996 : 58) soutenait que ce changement de vocation de l'université en matière de construction du savoir, dû à son approche (presque exclusive) de la satisfaction des besoins du marché du travail, produisait un fossé entre l'université et la société. Non seulement l'équilibre entre la demande et les besoins du marché du travail a été modifié, mais la recherche a été négligée dans l'enseignement universitaire » (Bassin, 2015 : 11).

C'est pourquoi l'une des principales propositions des premières versions de la loi sur l'université était l'élimination de la figure de l'établissement d'enseignement à but lucratif. Cependant, les universités ont été et sont le terrain d'intérêt des pouvoirs économiques et politiques, principalement des groupes d'entreprises et des membres du Congrès de la République (beaucoup d'entre eux, au moment de l'approbation de la nouvelle loi, étaient eux-mêmes propriétaires ou partenaires de différentes universités) ; c'est pourquoi l'élimination de la figure de l'université privée entrepreneuriale n'a pas été incluse dans la version finale de la loi. Pour beaucoup, cela laisse sans solution le problème central de l'enseignement universitaire au Pérou.

2.6.4. Financement des universités enquêtées pour les monographies

L'Université Entrepreneuriale Multisites (UEM) est une université à but lucratif (entrepreneuriale), à forte expansion territoriale (6 sites dans 3 départements, 83 000 étudiants) visant les secteurs moyens et émergents. Le tarif mensuel moyen de scolarité est de 635 soles et ne comporte pas de catégories de paiement. D'après les entretiens avec les membres de la direction et les étudiants, l'université offre moins de soutien financier pour les étudiants, par rapport à son budget total, que les autres universités interrogées. En 2018, l'UEM a accordé 3.694 bourses du PRONABEC (Programme national de bourses). Selon le recensement universitaire de 2010, seuls 7,6 % des étudiants étaient boursiers. Cette université cherche à se massifier : de 2011 à 2016, elle a augmenté les effectifs étudiants de 50 % et, en 2016, elle avait six projets d'investissement pour augmenter et renouveler ses campus.

L'Université Associative Multisites (UAMU) est, elle, un exemple d'université à but non lucratif (associative), de grande expansion territoriale (6 filiales dans 5 départements, 9 420 étudiants), orientée vers les secteurs sociaux bas et émergents. Outre les frais des inscriptions, l'université est financée par un volume élevé de dons, de projets de développement, de projets de responsabilité sociale et de services de conseil, entre autres. En tant qu'université à but non lucratif, tous les revenus sont réinvestis. C'est ce qui, selon les autorités, garantit la durabilité du projet. La cotisation mensuelle pour l'Université est inférieure à 600 soles et varie selon l'école d'où provient l'élève : A, pour ceux qui viennent d'une école privée ; B, pour ceux venant d'une école paroissiale et C, pour ceux issus d'une école publique ou provinciale (en dehors de Lima). L'un des points forts de L'Université Associative Multisites est le montant élevé des bourses et des aides financières. Si l'Université a un corps étudiant beaucoup plus petit (près d'un sixième) que L'Université Entrepreneuriale Multisites (UEM), le total des dépenses en matière de bourses est presque le même. En 2016, l'UAMU était la neuvième université à avoir le plus grand nombre de boursiers du programme de « Bourses 18 » à l'échelle nationale, avec 4,1 % du nombre total (PRONABEC, Rapport annuel 2016). Selon le recensement de 2010, 22,6 % des étudiants ont bénéficié d'une bourse, moins de 10 % à l'UEM ou l'UAL.

L'Université Associative Localisée, qui appartient à une association éducative qui a fondé cinq institutions éducatives privées à but non lucratif¹⁵ —, est un exemple d'université associative locale (1 site à Lima, 2 084 étudiants), destinée aux secteurs sociaux bas et émergents. La cotisation mensuelle à l'Université est inférieure à 600 soles et ne comporte aucune catégorie de paiement. Les revenus de l'Université proviennent des cotisations des membres, des dons, des contributions et des subventions, des revenus des services éducatifs et des revenus du Fonds éditorial de l'Université. L'université accorde différents types de bourses aux étudiants, mais dans une proportion moindre que l'UAMU ou l'UEM. Selon le recensement de 2010, seuls 8 % des étudiants en ont bénéficié. En 2018, par exemple, un total de 414 bourses et avantages financiers ont été accordés.

2.7. Morphologie sociale des populations étudiantes

2.7.1. Accès et permanence dans l'enseignement universitaire

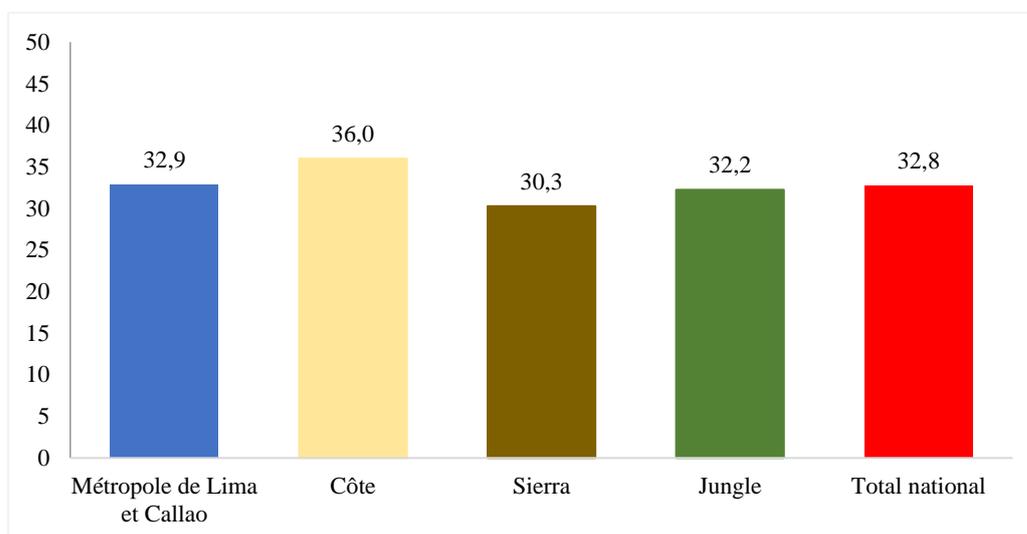
Avant de présenter les différences de profils des étudiants au sein du système universitaire, présentons quelques caractéristiques générales de la population universitaire. Les analyses utilisent les données de l'enquête nationale auprès des ménages de 2018. En 2018, environ 570 000 jeunes entre 16 et 20 ans sont entrés à l'université, soit 32,8 % de la population totale de cet âge. Compte tenu du lieu de résidence, dans la région métropolitaine de Lima et dans la jungle (selva), cette proportion est proche de la moyenne nationale, tandis que, dans les Highlands, elle est légèrement inférieure (30,3 %). La Côte a la plus forte proportion de jeunes de 16 et 20 ans qui sont entrés à l'université (36 %) (SUNEDU, 2019).

¹⁵ L'Institut pédagogique San Marcos (aujourd'hui fermé et remplacé par l'UCH), l'Université des sciences et des humanités, l'école Bertolt Brecht, les académies pré-universitaires Aduni et César Vallejo et la maison d'édition Lumbreras.

Graphique 2 : Proportion de nouveaux entrants par rapport au nombre total de personnes âgées de 16 à 20 ans, par grande région et pour le pays, 2018

Source : Rapport Biennal sur la Réalité de l'Université (SUNEDU, 2019).

Analyse à partir de l'enquête nationale auprès des ménages (INEI, 2018)



56,7 % des étudiants entrants dans le système universitaire sont de parents n'ayant pas eu accès à l'enseignement supérieur ; en d'autres termes, plus de la moitié constituent la première génération de leur famille à avoir accès à ce degré d'enseignement. 12,4 % du nombre total de ces étudiants sont nés dans des zones rurales, 4,3 % ont une langue maternelle indigène et seulement 1,7 % proviennent du quintile de niveau économique le plus bas. En outre, 36,2 % des jeunes entrants ont un parent à charge comme membre du ménage. Les candidats à l'entrée à l'université proviennent ainsi de milieux plus favorables en termes socio-économiques.

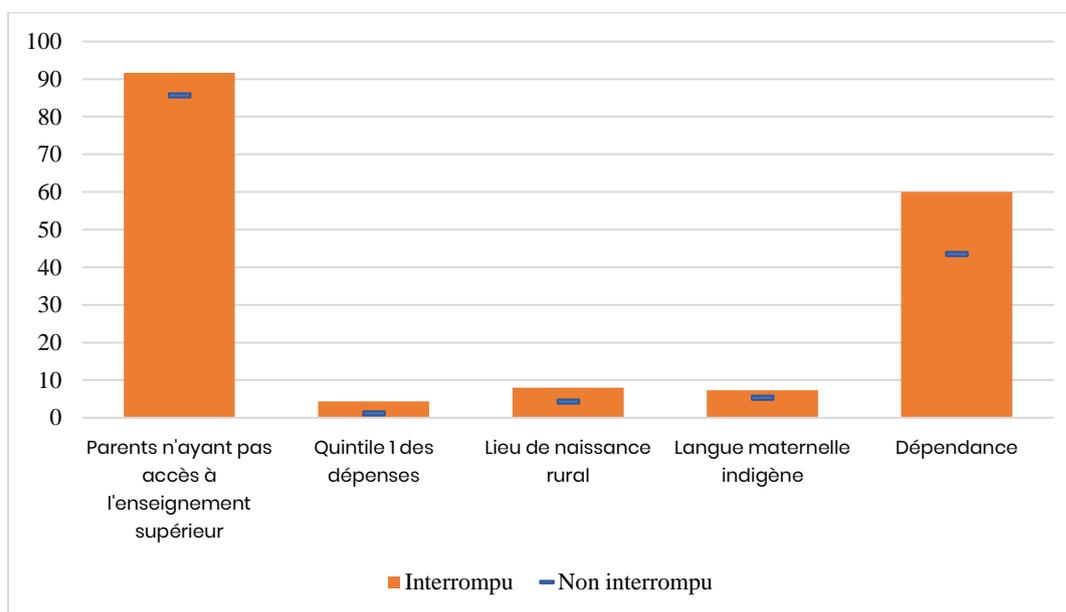
Les données révèlent aussi que, en 2018, 17,2 % des jeunes entre 25 et 29 ans avaient interrompu leurs études universitaires, 52,1 % les avaient terminées et 30,7 % suivaient encore des études. Ainsi, la proportion de personnes qui continuent à étudier après l'âge de 24 ans est considérable ; cela peut être lié à des trajectoires tardives ou à des allongements de scolarité, en raison d'interruptions ou parce que les étudiants suivent peu de cours durant le semestre. Les répartitions par grandes régions montrent que la proportion de jeunes ayant interrompu leurs études était de 23,8 % dans la région de la jungle (selva) et de 23,6 % sur la Côte, des chiffres supérieurs à ceux des autres régions. C'est à Lima que la proportion d'études interrompues est la plus faible, avec 13,2 % ; c'est également là qu'une plus grande proportion de jeunes de cet âge est encore en cours d'étude (33,3 %) (SUNEDU, 2019).

Les caractéristiques des jeunes qui interrompent leurs études montrent des profils moins favorisés en termes socio-économiques (Graphique 3). Ils proviennent en plus grande proportion de ménages n'ayant pas accès à l'enseignement supérieur, de niveaux économiques plus faibles et d'origine rurale, ou encore ayant des personnes à charge.

Graphique 3 : Caractéristiques socio-économiques des adultes (25-29 ans) qui ont interrompu leurs études

Source : Rapport Biennal sur la Réalité de l'Université (SUNEDU, 2019).

Analyse à partir de l'enquête nationale auprès des ménages (INEI, 2018).



2.7.2. Des populations universitaires aux faibles niveaux socio-économiques

Les inégalités socio-économiques se confirment, tant entre les trois universités que dans la comparaison entre elles et les moyennes des universités privées, comme le montre l'annexe 4 restituant les données du recensement national des universités de 2010. Apparaissent des inégalités en termes d'origine ethnique et de niveau socio-économique des étudiants, ainsi qu'en termes de groupe professionnel et de niveau d'éducation de leurs parents. Ces données sur la composition socio-démographique des populations universitaires peuvent utilement être complétées par les enseignements tirés des enquêtes de terrain. Plusieurs données de base peuvent être retenues pour caractériser les étudiants des trois universités pour lesquelles nous avons réalisé des monographies : l'origine géographique et la langue maternelle des étudiants, leur niveau socio-économique, le niveau éducatif des parents et de la famille, ou encore l'environnement familial et son impact sur les parcours universitaires des étudiants. L'examen synthétique de ces éléments permettra de contextualiser les mécanismes de production des inégalités qui peuvent affecter ces parcours d'étudiants de classes sociales émergentes.

Globalement, les étudiants des trois universités enquêtées au nord de Lima proviennent de différents districts et de différents départements, de la Sierra péruvienne (pour l'UAL), des hauts plateaux péruviens et de la jungle (selva) (pour l'UAMU) ou encore de la côte (pour l'UEM). La plupart de ceux qui, parmi eux, n'étaient pas natifs de Lima, étaient enfants de migrants, parlant quechua ou d'autres langues indigènes, et venus à la capitale en raison du manque de possibilités d'études supérieures dans leur province de résidence. Tous ne sont pas de même niveau socio-économique, mais relèvent du secteur dit "émergent" : les étudiants des deux premières universités vivent dans des quartiers où l'incidence de la pauvreté est élevée et sont issus de couches socio-économiques faibles et émergentes – dans des proportions supérieures aux autres universités privées (81,9 % pour l'UAL contre

53,2% en moyenne pour les établissements d'enseignement supérieur, et 75,5 % pour l'UAMU) —, alors que l'UEM compte une proportion d'étudiants issus de ces couches socio-économiques basses (6,6 %) inférieure à la moyenne nationale (14,2 %) et des pourcentages d'étudiants issus de classes émergentes (39,5 %) similaires à la moyenne nationale (44 %).

La pauvreté des capitaux détenus par ces étudiants — dont le financement des études fournira un autre indicateur plus loin — se reflète aussi dans le niveau éducatif de la famille et dans les catégories professionnelles des parents, même si, là aussi, ceux de l'UEM paraissent un peu mieux dotés que ceux des deux autres universités. Tous les jeunes interrogés à l'UAMU et de l'UAL étaient les premiers de leur famille à réaliser des études supérieures : aucun d'entre eux n'a déclaré avoir des parents ayant un tel niveau d'études, très peu ayant suivi des études techniques. Et la plupart signalaient que leurs parents n'avaient étudié que jusqu'au lycée, ce que confirme le recensement de 2010. Seuls 12,7 % des étudiants de l'UAL et 14,4 % de l'UAMU avaient des parents d'un niveau éducatif supérieur, dans une proportion inférieure à l'ensemble des universités privées (27,6 %). Les étudiants de l'UEM sont également en majorité des étudiants de première génération, mais les parents de certains avaient suivi des études universitaires ou un enseignement technique, dans une proportion supérieure (34 %) à la moyenne de toutes les universités privées. Enfin, la plupart des parents des étudiants de l'UAL ou de l'UAMU travaillaient dans des métiers à bas salaire, tels que la couture, la vente ambulante, le bâtiment, ou dans l'agriculture : 24,8 % des parents des étudiants de l'UAL et 22,1 % de l'UAMU étaient membres de la catégorie des agriculteurs, ouvriers et travailleurs manuels, contre 16 % en moyenne pour les étudiants des universités privées. Parallèlement, toujours selon le recensement de 2010, les parents des étudiants de l'UAL comme de l'UAMU appartenaient à la catégorie des « professionnels, scientifiques et intellectuels » dans des proportions bien inférieures à la moyenne des universités privées (respectivement 6,4 % et 6,1 % contre 13,3 %). Là encore, le profil des étudiants de l'UEM diffère sensiblement de celui des deux universités précédentes : de nombreux parents d'étudiants avaient des emplois dans les secteurs commerciaux, voire de petites ou moyennes entreprises familiales, ou des entreprises informelles de subsistance. Beaucoup de parents étaient des commerçants sans études supérieures ou formation technique, mais de nombreux étudiants entrent dans l'enseignement universitaire afin d'acquérir la formation nécessaire pour reprendre les entreprises familiales. Et l'UEM comptait un pourcentage légèrement supérieur à la moyenne nationale de jeunes enfants de parents « professionnels, scientifiques et intellectuels » (15,6 % contre 13,3 %). Cette différence de profil des étudiants entre les universités, particulièrement l'UEM, est importante, dans la mesure où elle se combine avec des orientations elles aussi distinctes des autres universités, en particulier le modèle de l'entrepreneuriat.

Terminons cette esquisse du profil social des étudiants des trois universités en soulignant une donnée complémentaire aux précédentes dans le registre des inégalités et des conditions socio-économiques défavorables des étudiants de ces catégories basses et émergentes. Aux dires des autorités de l'UAL et de l'UAMU, Dans ces universités un grand nombre d'étudiants sont plus âgés, ont fait des études techniques ou ont travaillé dès la fin de leurs études, et, quelque temps après, ont cherché à obtenir un certificat universitaire. La privation économique et les environnements familiaux "dysfonctionnels" sont constamment soulignés par les autorités et génèrent une volonté affirmée des étudiants de se dépasser et de réussir, en droite ligne de la responsabilité qui leur incombe en raison des sacrifices réalisés par leurs parents pour soutenir leurs études au nom de l'idéal de mobilité sociale

assigné aux études universitaires. L'expérience limitée des familles en matière d'enseignement universitaire majeure leurs préoccupations, et attendent fortement de l'institution universitaire pour son rôle d'orientation et de soutien de l'étudiant.

2.7.3. Le choix de l'université privée : un choix « par défaut » ?

Dans l'objectif d'éclairer les raisons pour lesquelles les étudiants se dirigent vers telle ou telle université, portons un regard là aussi sur les données du recensement national des universités de 2010, et sur nos propres enquêtes, réalisées dans le cadre des monographies ESPI.

Le tableau II suivant et nos propres enquêtes mettent en évidence des distinctions entre les étudiants des trois établissements en termes de parcours scolaires pré-universitaires, et, comme l'illustrent les raisons qui fondent leurs choix de leur institution d'études, en termes de rapports à l'université. Là aussi, les étudiants de l'UAL et de l'UAMU présentent un profil similaire, et ceux de l'UEM s'en distinguent. Les premiers ont eu majoritairement un parcours scolaire dans le secondaire public – dans des proportions supérieures à la moyenne (respectivement 70,8 % et 77,6 %, contre 54 % en moyenne) –, alors que ceux de l'UEM sont davantage issus du secteur privé (à 52,3 %), notamment religieux, et dans une proportion supérieure à la moyenne des étudiants du supérieur. Les avis sur les qualités respectives sur l'enseignement public et privé sont quasiment unanimes : aux dires des étudiants de l'UAL et de l'UAMU, l'éducation publique est déficiente, tant en termes de contenu que de pratiques éducatives. Et, selon eux, une éducation adéquate au niveau requis leur a fait défaut pour postuler à l'université, au point qu'une période de préparation préuniversitaire leur a été nécessaire. Selon les données du recensement de 2010, le pourcentage d'étudiants ces universités qui ont fréquenté une académie ou un centre pré-universitaire était d'ailleurs très élevé (49,6 % pour l'UAL, 56 % pour l'UAMU), bien au-dessus de la moyenne nationale (37,6 %). Même les jeunes issus de centres de préparation pré-universitaire ont déclaré que le niveau était beaucoup plus élevé qu'au « colegio¹⁶ », et que de nombreuses lacunes ont affecté leurs performances à l'université pendant les premières années. Abondant dans ce sens, les autorités universitaires pointent des déficiences en matière de communication et de lecture-écriture, une mauvaise utilisation des outils informatiques ou encore une mauvaise maîtrise de l'anglais.

¹⁶ Le terme de *colegio* correspond ici et dans la suite du texte au lycée du système français ; il désigne les établissements de l'enseignement secondaire, notamment à son second niveau correspondant au lycée.

Tableau 11 : Enseignement pré-universitaire des étudiants dans les universités enquêtées et dans les universités privées et publiques

Source : Recensement national des universités, 2010. Elaboration personnelle

		UAMU		UEM		UAL		Universités privées		Universités publiques	
Type d'établissement d'enseignement où vous avez terminé vos études secondaires	Public	3 295	77.6 %	3 365	43.7 %	966	70.8 %	256 060	54.0 %	23 5629	76.2 %
	Privé	652	15.4 %	3 223	41.9 %	336	24.6 %	15 4275	32.6 %	54 579	17.7 %
	Privé religieux	266	6.3 %	1012	13.2 %	47	3.4 %	58 673	12.4 %	17 202	5.6 %
	Pas à l'école	28	0.7 %	84	1.1 %	16	1.2 %	4472	0.9 %	1587	0.5 %
	Autres	5	0.1 %	8	0.1 %	0	0.0 %	309	0.1 %	178	0.1 %
Temps de préparation à l'université	Moins de 3 mois	2 645	62.3 %	5921	77.0 %	711	52.1 %	315 935	66.7 %	92 057	29.8 %
	De 3 à 6 mois	973	22.9 %	1100	14.3 %	340	24.9 %	99 424	21.0 %	83 753	27.1 %
	De 7 mois à 1 an	367	8.6 %	320	4.2 %	190	13.9 %	32261	6.8 %	65 018	21.0 %
	Plus d'un an	261	6.1 %	351	4.6 %	124	9.1 %	26169	5.5 %	68 347	22.1 %
Candidature à cette université	1	4 157	97.9 %	7 601	98.8 %	1 344	98.5 %	442 571	93.4 %	133 644	43.2 %
	2	78	1.8 %	77	1.0 %	19	1.4 %	24544	5.2 %	95 098	30.8 %
	3	7	0.2 %	8	0.1 %	1	0.1 %	4991	1.1 %	53 324	17.2 %
	4	3	0.1 %	3	0.0 %	0	0.0 %	1076	0.2 %	17 672	5.7 %
	5	1	0.0 %	3	0.0 %	1	0.1 %	599	0.1 %	9 309	3.0 %
Candidature à l'université	0	2 242	52.8 %	4517	58.7 %	746	54.7 %	256 516	54.1 %	234 687	75.9 %
	1	981	23.1 %	2 011	26.1 %	308	22.6 %	119 959	25.3 %	42 069	13.6 %
	2	664	15.6 %	818	10.6 %	188	13.8 %	64 273	13.6 %	20 752	6.7 %
	3	257	6.1 %	257	3.3 %	87	6.4 %	23 430	4.9 %	8 021	2.6 %
	4	102	2.4 %	89	1.2 %	34	2.5 %	9 486	2.0 %	3 606	1.2 %
	5	0	0.0 %	0	0.0 %	1	0.1 %	83	0.0 %	24	0.0 %
	6	0	0.0 %	0	0.0 %	1	0.1 %	19	0.0 %	11	0.0 %
Type de préparation à la candidature à l'université	Seul	1819	42.8 %	5 664	73.6 %	673	49.3 %	286 086	60.4 %	62 585	20.2 %
	Professeur privé	51	1.2 %	195	2.5 %	15	1.1 %	9 555	2.0 %	1 780	0.6 %
	Académie	775	18.3 %	1 443	18.8 %	556	40.7 %	106 874	22.6 %	133 822	43.3 %
	Centre pré-universitaire	1 601	37.7 %	390	5.1 %	121	8.9 %	71274	15.0 %	110 988	35.9 %
A obtenu un diplôme de premier cycle dans une autre université	Oui	268	6.3 %	852	11.1 %	81	5.9 %	4 5712	9.6 %	12 191	3.9 %
	Non	3 978	93.7 %	6839	88.9 %	1 284	94.1 %	428 059	90.3 %	296 977	96.1 %

Tableau 12 : Raisons du choix de l'université par les étudiants des universités enquêtées et des universités privées et publiques

Source : Recensement national des universités, 2010. Elaboration personnelle

		UAMU		UEM		UAL		Universités publiques		Universités privées	
Principale raison du choix de l'université	Prestige de l'université	12	15.2 %	53	64.6 %	6	12.2 %	1900	40.4 %	2 271	38.7 %
	La seule université qui offre la spécialité	5	6.3 %	11	13.4 %	3	6.1 %	687	14.6 %	820	14.0 %
	Près de chez vous	11	13.9 %	3	3.7 %	8	16.3 %	642	13.7 %	498	8.5 %
	De meilleures attentes économiques	7	8.9 %	6	7.3 %	5	10.2 %	228	4.9 %	387	6.6 %
	Coût de l'université	26	32.9 %	0	0.0 %	18	36.7 %	738	15.7 %	676	11.5 %
	Tradition familiale, Amis qui y ont étudié	8	10.1 %	2	2.4 %	2	4.1 %	327	7.0 %	487	8.3 %
	Facilité d'entrée	3	3.8 %	3	3.7 %	4	8.2 %	97	2.1 %	370	6.3 %
	A reçu une bourse	7	8.9 %	1	1.2 %	1	2.0 %	45	1.0 %	239	4.1 %
	Autres	0	0.0 %	3	3.7 %	2	4.1 %	35	0.7 %	117	2.0 %

Les étudiants de l'UEM, dont on a vu qu'ils sont globalement moins désavantagés socio-économiquement et qu'ils sont davantage issus de l'enseignement secondaire privé que ceux de l'UAL et de l'UAMU, estiment avoir reçu une bonne préparation, mais relativement insuffisante pour le niveau universitaire. Ceux qui indiquent avoir étudié dans des centres de préparation pré-universitaire sont d'ailleurs proportionnellement moins nombreux (23,9 %) que les étudiants de l'UAL ou de l'UAMU, et qu'au niveau national moyen (37,6 %). Et ils ont eu un professeur privé davantage que ceux des deux autres universités. Ainsi, tant leurs ressources socio-économiques que leur capital scolaire semblent les disposer davantage à une institution privée supérieure comme l'UEM. La distinction avec les étudiants de l'UAL et de l'UAMU est importante : alors qu'une infime minorité de ces derniers avait étudié dans une autre université (respectivement 5,9 % et 6,3 %), plusieurs étudiants interrogés de l'UEM avaient, eux, étudié dans une université privée d'élite du même groupe avant de s'inscrire dans cette dernière, en raison de son coût plus abordable et en considération de la qualité de son enseignement, jugée équivalente.

Au demeurant, les réponses des trois sous-populations d'étudiants à la question des motivations qui ont présidé au choix de leur université d'inscription permettent de distinguer deux principaux facteurs d'arbitrage : le facteur économique et les possibilités de fréquenter telle ou telle institution d'enseignement supérieur, publique ou privée, en fonction des conditions d'accès. Pour les uns et les autres, l'université publique était le premier choix en raison de la facilité économique. Mais certains l'ont écartée dès le début, reconnaissant que l'enseignement secondaire reçu ne suffisait pas à répondre au niveau de difficulté de l'examen d'entrée, au point que la préparation à l'université publique représente un investissement très coûteux et potentiellement long, alors même que l'université nationale disposerait d'un personnel enseignant peu compétent et peu engagé dans l'apprentissage des étudiants. En outre, les jeunes ont des références négatives quant aux possibilités de formation et d'emploi offertes par les universités nationales. Certains étudiants interrogés se sont cependant préparés pendant plus d'un semestre dans un centre de préparation pré-universitaire en vue d'une université nationale et ont même postulé, mais sans succès. Parallèlement, les étudiants ont exclu dès le départ la possibilité de s'inscrire dans des universités privées à coût moyen ou élevé. Le manque de capital économique d'un côté, de capital scolaire de l'autre, des contraintes matérielles enfin, qui interdisent de choisir une université trop éloignée du domicile, ont ainsi présidé au choix de leur université. Pour preuve : pour les étudiants de l'UAL, la décision de s'inscrire dans une université privée a répondu à une opportunité économique, soit par un membre de la famille ou des parents qui décident d'investir, soit en économisant. Les données du recensement indiquent d'ailleurs qu'un pourcentage élevé d'étudiants de l'UAL (36,7 %) ou de l'UAMU (32,9 %) ont choisi l'université en raison de son faible coût, bien plus que la moyenne des étudiants des universités privées (15,7 %). Beaucoup ont également envisagé les différentes possibilités de bourses offertes par l'université ; et, pour bon nombre d'étudiants de l'UAMU, la possibilité d'accéder à une bourse a été un facteur déterminant du choix de leur université.

En dépit de ces barrières, financières ou académiques à l'entrée de l'université, le choix d'une carrière universitaire l'emporte et pallie en partie le nécessaire renoncement à des universités plus coûteuses ou prestigieuses. Selon les autorités de l'UAL et de l'UAMU, les étudiants qu'ils reçoivent sont d'ailleurs plus âgés que la moyenne, et certains d'entre eux ont une expérience professionnelle antérieure ou ont entrepris des études techniques comme première "sortie", une option pour entrer rapidement dans le monde du travail, et moins chère que l'université, même à bas coût. A cet égard, le choix de l'université correspond à la quête

d'une formation et d'un diplôme du supérieur, seuls à même d'ouvrir sur la mobilité sociale à laquelle un parent proche (généralement un jeune cousin ou un oncle), qui a réussi à aller à l'université, les a sensibilisés. Tous les jeunes s'accordent ainsi à dire que l'enseignement technique est une mesure à court terme qui offre moins de possibilités dans le domaine du travail : des postes de niveau inférieur, des salaires plus bas et des zones de travail plus restreintes. En outre, les études techniques ne permettent pas de poursuivre ultérieurement des études de maîtrise ou de doctorat, qui sont nécessaires pour obtenir une promotion. Dans leur choix de leur université, les étudiants évaluent enfin les offres d'enseignement de diverses institutions, et des potentialités en termes d'insertion professionnelle. A tout le moins, ils évaluent un ensemble de contraintes (financières et économiques) et ce que l'université peut leur permettre d'espérer au regard de leurs capacités, en particulier la viabilité économique de leur maintien à l'université pendant le cursus ordinaire de cinq ans. A ce titre, les universités à bas coût l'emportent à leurs yeux sur les universités plus prestigieuses et plus chères, au sein desquelles la probabilité de réaliser la totalité du parcours est financièrement plus risquée.

2.7.4. Entre études et emploi... le financement des études

En complément de l'examen des caractéristiques socio-démographiques des étudiants, il convient d'accorder l'attention au financement de leurs études pour prendre la mesure de leurs conditions, et avancer dans l'analyse des choix d'universités, enfin pour cerner davantage la position occupée par l'insitution qu'ils ont choisie. Là aussi, nous envisagerons ici les données du recensement national des universités et celles de nos propres enquêtes.

Dans leur majorité, les étudiants du supérieur sont soutenus par leurs parents (Tableau 13 suivant), et moins du tiers d'entre eux s'autofinancent, qu'ils soient inscrits dans le public ou le privé. La situation est tout autre dans le cas des universités enquêtées. À l'UAL et à l'UAMU, la plupart des étudiants interrogés réalisent leurs études avec les ressources procurées par leur propre emploi. Certains reçoivent un soutien financier de leurs parents ou de leurs proches, généralement des oncles, qui sont prêts à faire l'investissement de payer leurs études, mais la plupart travaillent. Le travail et les études occupent toute la journée, y compris, dans certains cas, le samedi et le dimanche. Certains d'entre eux doivent en outre s'occuper d'autres membres de la famille, tels que les frères et sœurs plus jeunes. À l'UAMU, les jeunes qui ont le soutien de leurs parents ou de membres de leur famille pour payer leurs études bénéficient aussi de bourses. Dans cette université comme à l'UEM, des étudiants peuvent en outre avoir des emplois au sein de l'université (*voluntarios*), auxquels beaucoup recourent pour payer leurs études. Et, dès que des opportunités d'emploi se sont présentées, ils assument une partie du paiement de leurs études, jusqu'à être en mesure de le faire complètement.

Tableau 13 : Formes de financement des études des étudiants dans les universités enquêtées et dans les universités privées et publiques
 Source : Recensement national des universités, 2010. Elaboration personnelle.

Sources du financement		UAMU		UEM		UAL		Universités privées		Universités publiques	
Auto-financement	Non	2 219	52.3 %	5973	77.7 %	884	64.8 %	332 983	70.3 %	223 599	72.3 %
	Oui	2 027	47.7 %	1719	22.3 %	481	35.2 %	140 809	29.7 %	85 573	27.7 %
Parents	Non	2 159	50.8 %	1792	23.3 %	516	37.8 %	140 736	29.7 %	73 046	23.6 %
	Oui	2 087	49.2 %	5900	76.7 %	849	62.2 %	333 056	70.3 %	236 126	76.4 %
Frères	Non	4 065	95.7 %	7412	96.4 %	1283	94.0 %	455 537	96.1 %	292 719	94.7 %
	Oui	181	4.3 %	280	3.6 %	82	6.0 %	18 255	3.9 %	164 53	5.3 %
Le conjoint	Non	4174	98.3 %	7588	98.6 %	1342	98.3 %	466 623	98.5 %	305 118	98.7 %
	Oui	72	1.7 %	104	1.4 %	23	1.7 %	7169	1.5 %	4 054	1.3 %
Autres parents	Non	4 086	96.2 %	7370	95.8 %	1301	95.3 %	455 995	96.2 %	30 0510	97.2 %
	Oui	160	3.8 %	322	4.2 %	64	4.7 %	17 797	3.8 %	8 662	2.8 %
Centre de travail	Non	4169	98.2 %	7644	99.4 %	1344	98.5 %	469 097	99.0 %	306 969	99.3 %
	Oui	77	1.8 %	48	0.6 %	21	1.5 %	4 695	1.0 %	2 203	0.7 %
Travaille actuellement	Oui	2 260	53.2 %	2055	26.7 %	557	40.8 %	163 212	34.4 %	93 178	30.1 %
	Non	1 986	46.8 %	5637	73.3 %	808	59.2 %	310 583	65.6 %	215 997	69.9 %
Bénéficiaire de bourses de l'université	Non applicable	863	20.3 %	2344	30.5 %	450	33.0 %	120 003	25.3 %	48 908	15.8 %
	Oui	960	22.6 %	586	7.6 %	109	8.0 %	48 485	10.2 %	20 425	6.6 %
	Non	2 423	57.1 %	4762	61.9 %	806	59.0 %	305 307	64.4 %	239 842	77.6 %
Bénéficiaire de bourse d'un organisme autre que votre université	Non applicable	863	20.3 %	2344	30.5 %	450	33.0 %	120 003	25.3 %	48 908	15.8 %
	Oui	61	1.4 %	63	0.8 %	21	1.5 %	7 728	1.6 %	1 623	0.5 %
	Non	3 322	78.2 %	5285	68.7 %	894	65.5 %	346 042	73.0 %	258 642	83.7 %

La situation des étudiants de l'UEM est, là encore, quelque peu différente et témoigne de ressources supérieures par rapport aux étudiants de l'UAL et de l'UAMU. Bien que de nombreux étudiants travaillent pour payer complètement ou partiellement leurs études, leur soutien familial est beaucoup plus stable et justifie que les étudiants aient choisi une université plus coûteuse. Cependant, les étudiants sont également soumis à des pressions financières : certains d'entre eux étudiaient à l'université d'élite du même consortium éducatif et sont passés de leur propre initiative à l'UEM, reconnaissant qu'ils ne pouvaient pas se permettre les coûts élevés à long terme. Et, faute d'espérer dans une bourse dont l'obtention répond à une procédure lourde et coûteuse sans être garantie, les étudiants préfèrent exercer des emplois à temps partiel qu'ils obtiennent souvent par le biais d'accords universitaires. L'UEM propose également des emplois de « collaborateurs » pour ses étudiants, comme assistants dans les domaines administratifs.

3. Questions d'inégalité

3.1. Dimensions de l'inégalité socio-éducative au Pérou

Nous avons avancé qu'un certain consensus porte, au sein de la communauté universitaire et dans le débat public, sur l'échec de la déréglementation de l'enseignement supérieur en tant que stratégie de promotion de la qualité de l'éducation et de l'égalité d'accès. L'attention est également portée sur la persistance des inégalités sociales qui influencent, voire déterminent, l'accès à l'enseignement supérieur et l'accès ultérieur au marché du travail.

La littérature académique a observé que l'expansion de l'offre privée, en grande partie à faible coût et de faible qualité, principalement dans le cas des institutions à but lucratif, ne s'accompagne pas de plus grandes possibilités d'éducation et d'emploi aux secteurs moins favorisés. Le système universitaire constituerait plutôt un espace asymétrique dans lequel les inégalités se reproduisent : l'accès à l'université continue d'être fortement différencié, de sorte que certaines caractéristiques des étudiants, comme le niveau socio-économique, l'origine ethnique, l'origine urbano-rurale, l'origine géographique, le sexe ou le secteur professionnel ou le niveau d'éducation de la famille sont associées à des privilèges ou à des limitations d'accès à des établissements de qualité ou de prestige plus ou moins élevé¹⁷.

Diverses études ont également montré que le système d'enseignement supérieur non seulement ne garantit pas l'accès à l'emploi, mais présente également des différences internes dans le type d'offre éducative (technique ou non technique), le type de gestion (privé ou public) et la qualité des institutions, qui déterminent des conditions inégales sur le marché du travail (Burga et Moreno, 2001 ; Benavides, 2004 ; Lavado, Oviedo et Yamada, 2016 ; Lavado et Yamada, 2018 ; Barco et Vargas, 2010 ; Chacaltana, 2006 ; Chacaltana et Saavedra, 2001 ; Yamada, Castro et Rivera, 2012 ; Yamada, 2009 ; Yamada, 2006 ; Cuenca et Reátegui, 2016). L'enseignement universitaire, en particulier, est remis en question. En premier lieu, si l'université doit constituer un espace de formation du capital humain, elle ne résout pas les facteurs d'inégalité avec lesquels elle interagit et qui déterminent les possibilités d'emploi de ses diplômés. Deuxièmement, les établissements offrent des niveaux de qualité éducative très différents, ce qui peut créer une nouvelle dimension d'inégalité. Les inégalités dans les résultats de l'enseignement supérieur pour l'entrée sur le marché du travail non seulement persistent, mais ont aussi été renforcées par les différences de qualité entre les établissements à la suite de l'expansion dérégulée de l'offre d'éducation à partir du précédent cadre réglementaire institué en 1996.

3.2. Comment évaluer les inégalités en matière d'enseignement supérieur ?

3.2.1. Mesures et indicateurs de développement et d'inégalité au Pérou

En 2016, le coefficient GINI national pour le Pérou était de 0,34. Bien que, selon cette mesure, le Pérou ne fasse pas partie des pays les plus inégaux d'Amérique latine, dont le GINI moyen est d'environ 0,45, un examen plus détaillé des indicateurs de développement révèle des

¹⁷ Notons notamment les sources suivantes sur ces sujets: Arregui, 1993 ; Lavado, Martínez et Yamada, 2014 ; Gautier, 2012 ; Castro, Yamada et Arias, 2011 ; Benavides et Etesse, 2012 ; Cuenca, 2015 ; Díaz, 2008 ; Guerrero, 2013 ; Cuenca, 2014 ; Garfias, 2015 ; Sugimaru, 2013.

inégalités dans les conditions de vie des différents départements du pays. Au Pérou, les mesures officielles de l'inégalité ou les indicateurs de développement et de conditions de vie suivants sont disponibles et permettraient de construire des mesures alternatives de l'inégalité :

1. la pauvreté monétaire par département, mesure officielle calculée par l'Institut national de la statistique et de l'informatique (rapport sur l'évolution de la pauvreté monétaire 2007 – 2017) ;

2. l'indice de développement humain par département, calculé par le PNUD ;

3. le Coefficient de Gini par département ;

4. l'indice de pauvreté multidimensionnelle par département, calculé par l'Oxford Poverty and Human Development Initiative. L'indice de pauvreté multidimensionnelle est composé de trois dimensions (éducation, soins de santé et qualité de vie) et de 10 indicateurs ;

5. l'Enquête nationale sur les ménages : bien qu'il n'existe pas au Pérou de mesures officielles similaires à l'indice de marginalisation du Mexique, les données de l'ENAO permettraient de calculer un indice similaire, car elles fournissent des informations pour des indicateurs très semblables : Pourcentage de la population analphabète âgée de 15 ans et plus ; Pourcentage de la population âgée de 15 ans et plus n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire complet ; Pourcentage d'habitants dans les ménages sans eau potable ; Pourcentage d'habitants dans les ménages sans système d'assainissement ; Pourcentage d'habitants selon le type d'habitat ; Pourcentage de résidences privées (régime de location) ; Population recevant jusqu'à deux salaires minimums (ENAO 2017) ; ou encore distribution de la population en zone rurale ou urbaine ;

6. Système d'information régional pour la prise de décision, préparé par l'Institut national de la statistique et de l'informatique (information disponible uniquement jusqu'en 2014), qui comprend des statistiques sur la population économiquement active par secteur.

3.2.2. Sources des indicateurs d'inégalité dans l'enseignement supérieur au Pérou

A ces indicateurs, s'ajoutent les sources d'information et indicateurs disponibles suivants :

1. le système d'information statistique SUNEDU (SIBE), qui contient des données sur la population étudiante universitaire par sexe, l'université d'inscription, le programme suivi et le statut (diplômé, étudiant de premier cycle, inscrit ou non) pour les années 2014 à 2016 ;

2. le Recensement national des universités 2010, qui contient des données sur les caractéristiques sociodémographiques du corps étudiant. Cependant, les données sont très anciennes, et la morphologie des étudiants universitaires au Pérou a beaucoup changé, surtout après le processus d'agrément des universités. De même, plusieurs des universités répertoriées en 2010 ont considérablement augmenté leur nombre d'étudiants ou ont fermé, tandis que d'autres universités ont été fondées ;

3. l'Enquête nationale sur les diplômés des universités et des collèges 2014, qui offre des données sur les caractéristiques sociodémographiques, l'évolution des études et la situation de l'emploi d'un échantillon d'étudiants universitaires. Toutefois, l'échantillon de l'enquête n'est pas représentatif, dans la mesure où le taux de réponse des universités était très faible ;

4. la base de données ESCALE (Base de données des statistiques sur la qualité de l'éducation du ministère de l'Éducation), constituée sur la base du recensement scolaire de 2018 ;

5. les Indicateurs d'éducation de l'Institut national des statistiques par département 2007-2017, élaborés sur la base des résultats de l'enquête nationale auprès des ménages et de l'unité de mesure de la qualité de l'éducation du ministère de l'Éducation.

3.2.3. Des indicateurs fiables ? Réflexion sur leur validité et leur utilisation par les politiques publiques

En dépit de ces différentes bases, très peu d'informations sont disponibles au Pérou sur la composition sociodémographique de la population universitaire. Bien que l'enquête nationale sur les diplômés de 2014 et le recensement universitaire de 2010 aient proposé la collecte d'une liste large et intéressante de variables, ces deux sources sont anciennes et présentent des erreurs d'échantillonnage élevées ainsi que des problèmes de disponibilité et de fiabilité des données. Et, il n'existe pas davantage de mécanismes de connexion des bases de données de l'état civil national (INEI) avec les entités de l'enseignement supérieur (DIGESU du MINEDU, SUNEDU) qui permettraient de générer un profil social de la population universitaire.

Lors du processus d'agrément des établissements universitaires depuis 2016, les universités ont dû fournir des informations détaillées à l'organisme de réglementation. Toutefois, le processus d'agrément n'a pas envisagé comme critère d'évaluation que les universités fournissent ou collectent des informations sur le profil social de leurs étudiants. Et lorsqu'elles collectent des informations sur les caractéristiques sociodémographiques de leurs étudiants, dans leurs bureaux de l'aide sociale, par exemple, elles ne les systématisent pas dans des statistiques.

Certaines études existent par ailleurs sur les inégalités d'accès et de performance (insertion professionnelle) du système éducatif, mais elles portent principalement sur les différences entre les niveaux d'éducation (primaire, secondaire, supérieur non universitaire, supérieur universitaire), et peu d'études traitent des inégalités au sein du système d'enseignement supérieur.

En bref, l'État n'a guère incité à recueillir régulièrement des informations sur les caractéristiques sociales des jeunes qui entrent dans l'enseignement universitaire. Le manque d'intérêt pour la structuration de systèmes d'information plus complets, qui permettraient de disposer de profils sociaux des étudiants dans les différentes universités, ainsi que de données consolidées sur la permanence et les conditions de travail des étudiants et des diplômés, est associé à l'impact insuffisant des politiques de l'État sur le problème des inégalités d'accès et de résultats de l'enseignement supérieur. Comme il ne s'agit pas d'un objectif politique, la collecte des informations statistiques correspondantes n'est pas une priorité. Comme nous l'avons signalé dès l'introduction, la conception d'une politique éducative qui assure l'égalité des chances en matière de formation n'a ainsi pas été explicitement discutée dans le débat sur la nouvelle réforme universitaire, ni exprimée par des mesures concrètes. L'accent a été mis sur l'assurance de la qualité de l'offre éducative, mais aucune politique n'a été discutée ou conçue qui prenne en compte, pour la planification de l'offre institutionnelle, les caractéristiques de la demande et les conditions d'accessibilité. La nouvelle loi sur l'université a beau avoir adopté « le concept d'éducation comme un droit fondamental et un service public essentiel » (article 3), aucune autre réflexion sur la manière d'universaliser l'enseignement supérieur et sur les conditions matérielles pour y parvenir n'est réellement menée.

Dans le cas du Pérou, la seconde des hypothèses centrales du projet ESPI est partiellement vérifiée: « Les politiques publiques exercent une faible régulation du secteur privé et tiennent peu compte de la lutte contre les inégalités dans l'enseignement supérieur universitaire ». Cela est particulièrement vrai pour le cadre réglementaire précédent, principalement à partir de la loi de 1996. Dans le panorama institutionnel que nous avons analysé tout au long de cette étude, les effets de la réforme initiée en 2014 ne sont pas encore vérifiés. Le cadre réglementaire précédent n'envisageait pas d'exiger des universités des mesures spécifiques pour favoriser l'accès, la permanence et l'insertion professionnelle des étudiants de groupes défavorisés. Cependant, depuis la réforme lancée en 2014, des mesures substantielles ont été prises pour améliorer la qualité de l'enseignement universitaire et pour en démocratiser l'accès. La réglementation exercée depuis 2014 par la SUNEDU a entraîné la suppression de l'agrément de nombreuses universités qui ne remplissaient pas les conditions minimales de qualité et qui faisaient un mauvais usage des ressources. Le processus d'agrément mené par la SUNEDU a obligé l'ensemble du système universitaire à répondre à des exigences de qualité minimales, de sorte que les universités ont amélioré leur organisation, leurs ressources pédagogiques, leurs locaux et leurs programmes d'études pour répondre à ces normes. Il est vrai que la nouvelle loi sur les universités n'affecte pas directement les politiques spécifiques de lutte contre l'inégalité. Toutefois, l'accent qu'elle met sur le respect des normes de qualité par toutes les universités, indépendamment du coût, de la situation géographique, du type de carrière offert et de l'origine sociale des étudiants qu'elles accueillent, jette les bases d'un système plus égalitaire¹⁸.

¹⁸ Les effets du processus d'agrément en termes de qualité des universités sont déjà visibles dans notre enquête d'information de mars 2019 et bien plus encore dans les résultats observés vers décembre 2019 (données du Rapport biennal sur la réalité universitaire, 2019) et août 2020 (dernière mise à jour du processus d'agrément, publiée par la SUNEDU). De nombreuses universités qui n'offraient pas un enseignement de qualité ont été fermées, et les universités agréées ont considérablement amélioré leur organisation, le niveau des enseignants, leur infrastructure, l'offre numérique, ainsi que le contenu et la pertinence des programmes. De cette manière, l'agrément a jeté les bases des futures politiques d'inclusion sociale qui favorisent et facilitent l'accès de groupes spécifiques.

4. Structure et dynamique de l'offre d'enseignement supérieur privé

4.1. Stratégies des IES pour attirer les étudiants et se positionner dans le champ universitaire

Les trois universités enquêtées présentent des stratégies différentes pour le recrutement des étudiants, ainsi que des stratégies distinctes de positionnement. Certaines d'entre elles se concentrent sur le développement d'une image plus traditionnelle d'une institution éducative, en mettant l'accent sur la qualité du contenu et des enseignants, ainsi que sur la recherche et le développement de la pensée critique. Ces universités correspondent davantage à ce que l'on a appelé dans la typologie de cette étude l'orientation "éducation humaniste". D'autres universités choisissent de privilégier la modernité de l'offre académique, les relations institutionnelles (le bon positionnement de l'université) et les opportunités d'emploi. La révision des statuts et des plans stratégiques des universités nous ont permis de déceler que toutes ont en commun de présenter des "modèles éducatifs" spécialisés et particuliers, à l'instar de méthodologies et méthodes particulières d'accompagnement des étudiants. Figurent également, au rang des stratégies d'attraction des étudiants, le recrutement par le biais d'accords avec les écoles, ou par des examens d'entrée spéciaux grâce auxquels les étudiants peuvent entrer à l'université en obtenant des bourses d'études. Certaines universités disposent également de centres pré-universitaires où les étudiants sont encouragés à poser leur candidature. Enfin, dans le cas des universités ciblant les secteurs sociaux bas et émergents, l'offre de bourses est peut-être la "stratégie" la plus efficace pour attirer les candidats.

4.1.1. L'Université Associative Multisites

Université associative multisite, l'UAMU n'a pas pour objectif d'augmenter de manière significative le nombre de ses étudiants, mais de se positionner comme une université ayant une bonne qualité d'enseignement. Conformément à ses objectifs d'inclusion sociale, elle ne cherche pas à se massifier, mais à répondre à la demande de secteurs pour lesquels l'enseignement supérieur a été une alternative d'accès difficile, en raison des limitations économiques et géographiques et du niveau d'éducation reçu dans l'enseignement secondaire. Interrogées sur leurs stratégies de positionnement, les autorités considèrent leur positionnement médiatique ou l'investissement publicitaire comme très faibles, et prennent leurs distances par rapport aux stratégies consistant à offrir des facilités d'entrée, à demander des examens dans les établissements d'enseignement secondaire ou à différentes modalités d'entrée directe, comme dans d'autres universités destinées aux jeunes des classes émergentes. Contrairement aux deux autres institutions interrogées, l'université ne promeut pas un modèle éducatif particulier et ne dispose pas d'une orientation ou d'une stratégie publicitaire qui insiste sur la modernité de l'offre académique ou sur des accords avec le secteur des entreprises pour une entrée immédiate dans le monde du travail. Elle mène des campagnes pour se faire connaître dans les écoles des quartiers défavorisés, à travers des ateliers expérientiels dans les *colegios* pour donner aux étudiants un aperçu des carrières offertes par l'université, ainsi que des salons de l'emploi ouverts au grand public et propose des conférences pour les parents et les services d'orientation professionnelle. Mais

ces actions ne sont pas mises en œuvre de manière durable et les autorités ne considèrent pas que ces stratégies de recrutement dans les écoles contribuent de manière substantielle à attirer des candidats. L'université préfère avancer l'argument de l'offre d'une formation complète – sans mettre l'accent sur une orientation religieuse dans la promotion de ses offres éducatives – et cherche à se distinguer par une éducation humaniste et une position professionnelle engagée. Et, même si aucun des étudiants interrogés n'a déclaré avoir considéré ce facteur comme important, elle offre également la possibilité d'étudier en master dans des universités italiennes.

Les objectifs de positionnement semblent se refléter dans l'image de l'université dans le secteur émergent. Avec les autorités, les étudiants signalent que l'Université acquiert une image positive et du prestige auprès des jeunes des couches inférieures et émergentes par le "bouche à oreille", dans les références des amis et de la famille qui sont diplômés ou étudiants, grâce aux bonnes performances professionnelles des diplômés. L'image de l'UAMU est celle d'une université de formation plus exigeante, où « les notes ne sont pas données », ce qui la rend attrayante pour les parents. En outre, les autorités soulignent que la formation humaniste de l'UAMU a déjà acquis une image sur le marché du travail grâce à l'expérience de ses diplômés, qui travaillent avec une grande qualité professionnelle et humaine, reconnue par les entreprises. L'université donnerait l'image d'un parcours complet, humaniste, correct et engagé sur le marché du travail.

Cependant, les autorités reconnaissent certaines faiblesses des diplômés de l'université, liées à leur formation scolaire initiale et à leur environnement familial et social, comme des lacunes en matière de compétences non techniques et de compétences sociales (requis pour la performance dans les environnements de travail) qui, malgré la formation offerte, peuvent encore constituer de solides obstacles après l'obtention du diplôme. À les entendre, l'université, relativement nouvelle, n'a pas non plus le statut et l'infrastructure d'une université d'élite, et les diplômés sont désavantagés par rapport à ceux d'universités mieux placées.

4.1.2. L'Université Entrepreneuriale Multisites

L'UEM a, elle, une stratégie publicitaire beaucoup plus organisée et agressive. Elle investit beaucoup dans la publicité, dans laquelle se distingue son orientation entrepreneuriale. Outre la radio, la télévision, la presse écrite et la publicité extérieure, elle cherche à attirer les candidats en organisant régulièrement des événements « Campus ouvert » et s'adresse activement aux parents, qui placent leurs espoirs dans l'enseignement universitaire comme une promesse de mobilité sociale. L'UEM a fait de l'esprit d'entreprise et de la vision commerciale sa caractéristique distinctive et sa stratégie de positionnement sur le marché de l'enseignement supérieur. Selon les autorités, l'un des principaux attraits de l'université est son « Modèle éducatif 2.0 », un modèle qui accentue les valeurs inhérentes au secteur des entreprises telles que l'innovation, le leadership et l'autonomie, ainsi qu'une forte employabilité de ses diplômés. Enfin, ses systèmes de soutien et d'accompagnement de l'étudiant sont soulignés comme une qualité de la formation. L'employabilité et « l'insertion rapide dans le monde du travail » constituent le principal attrait de l'offre de formation, et sont constamment évoquées dans les médias. L'université cite dans tous les supports médiatiques (site web, télévision, radio, publicité extérieure et imprimée) une étude commandée par l'université au sondeur IPSOS Apoyo, selon laquelle 97 % des diplômés travaillent pendant leur première année d'entrée. L'université dispose également d'une banque de l'emploi avec

plus de 15 600 offres, des accords d'employabilité avec plus de 1 500 entreprises et de nombreuses stratégies d'insertion professionnelle. Tant les autorités que les étudiants considèrent cette caractéristique comme un facteur déterminant dans le choix d'université.

Dans le cadre de son positionnement, l'université fait également appel à sa qualité académique, qu'elle fonde sur ses positions dans les classements nationaux et internationaux, et à sa reconnaissance institutionnelle. L'internationalisation est l'autre attrait de son offre : elle présente ainsi une large liste d'universités avec lesquelles elle a des accords d'échange, des programmes de double diplôme, des plans d'études structurés avec des universités à l'étranger, des séminaires et des classes virtuelles avec des enseignants à l'étranger ou encore avec des étudiants à l'étranger. L'UEM cherche enfin à donner une image de modernité et de numérisation de l'offre éducative, et promeut la haute technologie et les équipements modernes des campus, ainsi que les plateformes Blackboard et One Campus, et le modèle hybride (offre d'éducation virtuelle).

Dans les entretiens, les autorités mentionnent la qualité des diplômés comme élément important dans le positionnement de l'institution. Selon elles, le marché du travail reconnaît la persévérance et la vocation au travail, qu'elles qualifient de qualité associée à l'origine sociale des jeunes, issus d'un secteur émergent. Ce profil serait de plus en plus apprécié par les entreprises, pour lesquelles les qualités des jeunes du secteur émergent permettraient de contrecarrer certains préjugés sur leur formation académique, car ils ne sont pas issus d'une université d'élite. Les autorités reconnaissent qu'en raison de la jeunesse de l'institution, sa position sur le marché du travail n'est pas encore la même que celle de l'élite des universités privées. A leurs yeux cependant, pour une nouvelle université de Lima destinée au secteur émergent, l'UEM parvient à se positionner très rapidement, en particulier dans la région nord de Lima, où elle a été l'une des premières universités à obtenir un agrément.

4.1.3. L'Université Associative Localisée

L'Université associative localisée cherche pour sa part à attirer des candidats par le biais des centres de formation pré-universitaires du groupe éducatif auquel elle appartient, avec des procédures d'entrée plus simples pour eux, et avec de nombreux accords de bourses pour les travailleurs ou les membres de la famille des travailleurs des entreprises liées au groupe éducatif.

4.2. Les réseaux tissés par les IES dans le secteur de l'éducation, dans le secteur des entreprises et dans les secteurs parallèles

Les trois universités enquêtées présentent des stratégies et des niveaux d'articulation différents avec les secteurs de l'éducation et du marché du travail. Comme cela sera retenu dans les conclusions sur les données d'inégalités, les connexions des institutions privées les plus prestigieuses avec des entreprises privées, leurs ressources financières, ou encore des mécanismes plus subtils de recrutement par des enseignants ayant des connexions dans le domaine du travail, en particulier dans le commerce et l'industrie, permettent à leurs étudiants d'avoir un plus grand avantage pour entrer sur le marché du travail. Nous exposons ci-dessous de tels liens dans le cas des universités enquêtées.

Le Bureau des relations internationales guide le processus d'internationalisation de l'Université. Dans le cadre de ce processus, de 2003 à 2018, plus de 150 étudiants et diplômés de l'UAMU ont été envoyés à l'étranger, notamment en Italie (ITL, Sunedu, 2018). Actuellement, l'université a conclu des accords avec 25 universités et institutions dans 7 pays. Les Centres d'extension et de projection sociale de l'École supérieure et de l'Université catholique Sedes Sapientiae accordent aux entreprises des réductions sur les formations, cours, services, masters et carrières professionnelles offerts aux travailleurs et à leurs parents directs (conjoints, parents et enfants) de 48 entreprises nationales avec lesquelles elle a conclu un accord. L'université dispose également de divers projets, centres et institutions.

L'Université Entrepreneuriale Multisites a, elle, conclu sept accords avec des institutions publiques et privées pour des stages préprofessionnels et professionnels pour ses étudiants et diplômés. Elle met également en œuvre des mécanismes de coordination et d'alliances stratégiques avec le secteur public ou privé (Resolución de licenciamiento, SUNEDU, 2017). Elle dispose ainsi d'une bourse de l'emploi avec plus de 15 600 offres, des accords d'employabilité avec plus de 1 500 entreprises. Dans le seul cadre du programme Working Adult, l'université a conclu des accords avec 7 grandes entreprises dans les secteurs de l'industrie, des services, de la construction et même de l'exploitation minière. En termes de reconnaissance institutionnelle, l'UEM est nettement mieux positionnée que les deux autres universités enquêtées. Elle possède, en plus de l'agrément de la SUNEDU, les accréditations SINEACE et ICACIT, elle fait partie du Top 16 des meilleures universités du Pérou 2019 du magazine América Economía, obtient de bonnes notes dans le classement des étoiles Quacquarelli Symonds (QS) et est certifiée ISO 9001 : 2015. Enfin, l'UPN fait partie du réseau international Laureate. En plus d'appartenir au « plus grand réseau éducatif du monde », elle présente des programmes de double diplôme et 1 200 programmes d'échange, structurés avec 47 universités dans 13 pays.

Bien qu'elle soit une institution localisée et beaucoup plus petite que les deux autres universités interrogées, l'UAL met également en œuvre des stratégies efficaces pour créer des réseaux avec le marché du travail. Le Bureau des opportunités d'emploi est chargé de créer des contacts avec différentes entreprises afin d'obtenir la publication d'appels pour les étudiants universitaires. Il gère des plateformes virtuelles où les entreprises publient des appels à candidatures, dont beaucoup sont réservés aux étudiants de l'UAL. Des salons de l'emploi virtuels sont également organisés. En outre, des processus de sélection « In House » sont menés, dans le cadre desquels les entreprises sont invitées à l'université pour effectuer des processus de présélection des travailleurs.

L'université a signé des accords interinstitutionnels pour les pratiques préprofessionnelles. Dans le cas du programme d'administration, elle a 19 accords en vigueur avec diverses institutions pour la formation académique ou encore 16 conventions de stage en vigueur avec des établissements d'enseignement, 12 conventions avec des établissements de santé, 11 avec des établissements liés au développement de l'ingénierie et 2 pour le domaine de la comptabilité et des sciences financières. Elle propose également des certifications de spécialité progressives, qui ont une portée similaire aux études techniques et permettent aux étudiants de travailler dès les premiers cycles¹⁹ de carrière. En cela, l'université se distingue de l'UEM et de l'UAMU, qui n'offrent pas ce type de certification. Dans la carrière

¹⁹ Au Pérou, une année universitaire comprend 2 « cycles ». Le niveau pregrado (licence) est dispensé en 5 ans.

d'ingénieur système par exemple, les étudiants sont qualifiés en tant que spécialistes du développement Web au cinquième cycle, en tant que spécialistes des bases de données au sixième cycle et en tant que spécialistes du développement logiciel au septième cycle. Dans la carrière d'infirmier, ils sont certifiés comme infirmiers auxiliaires au quatrième cycle, et infirmiers techniciens au sixième cycle. Dans la carrière de l'administration, ils sont certifiés comme techniciens d'administration au sixième cycle et spécialistes en logistique au huitième cycle. L'université suit également les étudiants qui font des stages. Enfin, l'UAL a un accord d'échange de personnel académique avec l'Université nationale de Colombie - Faculté des sciences humaines, et un accord-cadre de collaboration avec l'Université de Huelva.

5. Production, reproduction ou réduction des inégalités

5.1. Les politiques et la question des inégalités : rôle de l'État et des universités privées dans la lutte contre les inégalités

5.1.1. Politiques et mesures d'action positive dans les processus d'admission

La définition des places disponibles et des politiques d'admission, ainsi que la possibilité d'accorder des facilités d'admission aux étudiants appartenant à certains groupes (par strate socio-économique, groupe ethnique, sexe, religion, etc.) est principalement l'apanage des universités, qui, conformément à la loi, établissent les modalités et les règles qui régissent le processus ordinaire d'admission et le régime d'inscription des étudiants. Bien que, selon la loi, les universités réservent les premières places par ordre du mérite aux étudiants des *colegios* publics ou privés, dans la région de l'université, à des sportifs d'élite, à des personnes handicapées et à des victimes du terrorisme, les universités ne sont pas tenues de soutenir l'accès des jeunes ayant moins de ressources, provenant de régions à faible niveau de développement, ou de communautés indigènes. Les normes de qualité de la SUNEDU ne l'exigent pas non plus.

La loi sur l'université (article 98) mentionne « un test de connaissances comme principal processus obligatoire et une évaluation des compétences et des attitudes sur une base totalement facultative » (loi n° 30220, 2014). La définition du contenu de cet examen relève de la responsabilité de chaque université ; bien souvent, les candidats n'ont pas besoin de passer cet examen, de sorte que les processus d'admission peuvent être très différents (des universités avec des examens d'admission très exigeants et sélectifs, aux universités dans lesquelles l'examen est une « simple formalité »), laissant une large place à des « mécanismes de privilège ». Et ce manque d'homogénéité des critères d'évaluation n'offre pas non plus de mesure ou de référence qui permette d'identifier les désavantages dont peuvent souffrir les diplômés du *colegio*.

Dans ces conditions, certaines universités mettent en place des mécanismes privilégiés qui facilitent l'accès à certains groupes qui, cependant, ne correspondent pas nécessairement à des secteurs moins favorisés. Les candidats appartenant à ces groupes peuvent ne pas passer l'examen d'entrée ou un entretien, ou même être directement admis. Les modalités les plus courantes consistent en accords avec des *colegios* privés (pour lesquels les candidats n'ont pas besoin de passer un examen d'entrée), avec les entreprises offrant des facilités ou l'entrée directe aux travailleurs ou aux enfants de travailleurs, et l'accès direct à des places pour les *colegios* avec lesquels l'université a des conventions.

De nombreuses universités privées, apparues dans les années 1990 avec l'ouverture de l'enseignement supérieur à l'investissement privé, mentionnent l'« accessibilité » et l'ouverture de l'offre universitaire à des secteurs auparavant exclus en raison des coûts élevés des universités privées, de la forte sélectivité, en particulier des universités publiques, et des processus d'admission difficiles et exigeants pour lesquels une préparation longue et coûteuse est souvent nécessaire à la fin de la scolarité en raison d'une éducation secondaire déficiente, principalement dans le cas des *colegios* publics. Cette facilitation d'accès pour ces secteurs se réduit toutefois à une dimension économique, avec l'offre de bourses pour

les jeunes ayant moins de ressources, ou pour les premiers lauréats aux examens d'admission, ainsi que la réservation d'un certain nombre de places vacantes pour les étudiants du programme de « bourses 18 » (programme de bourses d'État). Mais les universités disposent rarement de places vacantes ou de mécanismes d'admission pour favoriser l'accès au système éducatif des jeunes issus de groupes moins privilégiés (communautés indigènes, jeunes de régions sous-développées, jeunes des écoles publiques, etc.).

Nos études de cas en fournissent l'illustration. L'UEM offre par exemple des facilités d'accès aux premiers lauréats des *colegios* privés ou publics, aux diplômés d'instituts et d'universités (avec des facilités spéciales pour les diplômés de l'Institut de son groupe éducatif, Cibertec), à des étudiants issus d'autres universités, et aux frères et sœurs des étudiants universitaires. L'UAL offre l'accès aux premiers lauréats de *colegios* privés ou publics, à des diplômés du secondaire et de l'université, et à des étudiants venant d'autres universités, et réserve des places supplémentaires aux étudiants venant de son centre pré-universitaire, en offrant dans certains cas des examens d'admission spéciaux et des bourses. Par ailleurs, nous avons observé que l'université offre non seulement des bourses, mais aussi des facilités d'accès (y compris l'exemption de l'examen d'entrée) aux parents des travailleurs ou des étudiants de l'université.

L'UAMU se distingue parmi les universités enquêtées pour avoir des politiques plus actives pour encourager l'accès aux secteurs moins privilégiés. Outre les facilités accordées aux mêmes catégories que dans les autres universités (lauréats des *colegios*, étudiants venus d'autres universités, diplômés du secondaire et de l'université) et les facilités pour les étudiants du centre pré-universitaire de l'UAMU, l'université a des accords avec 29 *colegios*, principalement des écoles secondaires paroissiales, situées dans des zones de développement moyen et faible. L'université mène également des campagnes pour promouvoir l'accès des jeunes des quartiers sous-développés (parmi les jeunes issus des écoles publiques), en passant des accords avec les municipalités pour offrir à ces étudiants des facilités d'entrée et des bourses. Enfin, l'université travaille activement à promouvoir l'accès à l'enseignement universitaire dans les régions sous-développées, en mettant particulièrement l'accent sur le travail dans les communautés indigènes.

5.1.2. Politiques de soutien financier pour l'accès des étudiants et leur survie scolaire

La nouvelle loi sur les universités ne précise pas les obligations d'accorder des proportions ou des quotas de bourses spécifiques en fonction du budget ou de la taille de l'établissement. Son article 127 établit seulement de manière générale que « les universités privées établissent des bourses totales ou partielles pour couvrir les frais d'enseignement, sur la base de la performance académique ou sportive et de la situation économique ». Ensuite, le règlement sur le réinvestissement (article 17) établit que les bourses totales ou partielles couvrant les frais de scolarité ne peuvent être accordées qu'aux étudiants disposant de faibles ressources économiques et ayant des performances académiques ou sportives élevées. Le règlement établit les conditions de base que toutes les universités doivent remplir pour l'octroi de bourses, à savoir : 1. pour les candidats, avoir obtenu une moyenne générale d'au moins 15 au cours des trois dernières années d'études au niveau secondaire ou avoir été parmi les trois premiers dans l'ordre de mérite de leur établissement d'enseignement ; 2. avoir un revenu mensuel par habitant du ménage pour la dernière année qui ne dépasse pas le double de la valeur du seuil de pauvreté monétaire ; 3. pour les étudiants

réguliers, avoir obtenu une moyenne de passage et être dans le tiers supérieur des lauréats les mieux notés au cours de la période académique précédente. Ainsi, l'octroi d'un soutien économique défini par la loi est conditionné par les résultats scolaires de l'étudiant.

En outre, un grand nombre d'universités sélectionnées doivent réserver des places vacantes pour les jeunes dans le cadre du programme de bourses d'études 18. Créé en 2012, ce programme a entraîné une amélioration substantielle du système de bourses, qui étaient peu nombreuses auparavant. La bourse 18 a été conçue pour être massive : alors que l'INABEC, l'institution antérieure au PRONABEC²⁰, accordait en moyenne environ 750 bourses par an, le programme de la bourse 18 en a donné plus de 69 mille en 5 ans (vers 2016).

Le programme offre aux jeunes aux bons résultats académiques, issus de familles ciblées et identifiées comme pauvres ou en situation d'extrême pauvreté, une formation gratuite dans les établissements d'enseignement supérieur (universités et instituts) pour des carrières prioritaires (sciences et technologies à l'exclusion de la médecine et de la santé). La bourse 18 comprend des filières pour les populations prioritaires : recrues du service militaire, victimes de la violence politique, jeunes des zones de culture de la coca, enseignants de l'éducation bilingue, membres des communautés indigènes amazoniennes (Comunidades nativas amazónicas - CNA), etc. Le programme comprend des systèmes de soutien et de tutorat pour assurer l'intégration académique des étudiants de première génération issus de familles sans expérience préalable de l'enseignement supérieur.

Compte tenu de ces conditions établies par l'État, il appartient aux universités privées de définir en dernier ressort quel pourcentage de leur budget total sera alloué aux bourses, combien d'étudiants en bénéficieront et à quelles conditions (conditions supplémentaires à celles requises par la réglementation et/ou, éventuellement, octroi de bourses supplémentaires non soumises à ces conditions). Ainsi, les montants investis et les modalités établies pour l'octroi d'un soutien économique varient fortement d'une université à l'autre.

Comme nous l'avons vu, les universités enquêtées témoignent de ces différences. D'après nos entretiens, l'UEM offre moins de soutien financier par rapport à son budget total, en comparaison avec les autres universités enquêtées. L'UAL offre également divers types de bourses aux étudiants, bien que dans une proportion moindre que l'UAMU. Selon le recensement de 2010, seuls 8 % des étudiants de l'UAMU ont bénéficié d'une bourse. Par rapport à ces universités, l'UEM se distingue, comme nous l'avons vu précédemment, par les montants élevés alloués aux bourses et autres "aides financières". En 2018, l'Université a accordé 1 051 bourses d'études pour un montant de 1 372 902 soles. Selon le recensement de 2010, 22,6 % des étudiants ont bénéficié d'une bourse accordée par l'université, se démarquant ainsi de l'UEM ou de l'UCAL, qui comptent moins de 10 % d'étudiants boursiers.

5.1.3. Politiques d'accompagnement et d'adaptation du modèle éducatif aux inégalités

Le droit universitaire ne requiert pas de mécanismes pour assurer la permanence et la capacité à tirer profit des études des étudiants issus de conditions moins privilégiées. Les politiques d'accompagnement et de soutien spécialisé de certains groupes prioritaires (pas

²⁰ Le Programme de bourses d'État (PRONABEC) est financé par des ressources ordinaires provenant du budget de la République. L'allocation des fonds pour le PRONABEC a augmenté régulièrement entre 2010 et 2016, passant de 28,9 à 707,8 millions de soles. Il convient de mentionner que le budget péruvien des dépenses publiques d'éducation est passé de 0,87 % en 2012 à 2,70 % en 2014.

d'expérience scolaire dans la famille, éducation secondaire dans des *colegios* de faible ou autres difficultés liées à l'origine sociale) ne sont pas non plus envisagées dans les normes de qualité de base exigées par la SUNEDU. Si des services sociaux et des services psycho-éducatifs sont requis (« aide sociale, bien-être des étudiants, programmes de bénévolat, entre autres »), aucune modalité de nivellement ou d'accompagnement scolaire n'est exigée, non plus des stratégies spécifiques pour les groupes victimes de conditions inégales.

En dépit de l'absence de politiques de soutien dans les universités péruviennes, nos études de cas attestent que les universités ciblant le secteur émergent conçoivent un modèle éducatif qui, selon leurs autorités, est motivé par la reconnaissance des inégalités sociales et éducatives. Les universités chercheraient à résoudre les difficultés liées à la situation défavorisée de leurs étudiants, telles que l'absence d'expérience universitaire dans la famille, les carences économiques, les déficiences de l'enseignement scolaire et le développement insuffisant des « compétences non techniques ». Il s'agit en l'occurrence d'adapter le niveau scolaire dans les premiers cycles afin de générer une courbe d'apprentissage de l'école secondaire au niveau requis à l'université ; d'assurer des cours « complets » dans les premiers cycles, mettant l'accent sur des compétences telles que la langue et l'écriture, les compétences non techniques et l'adaptation à la vie universitaire ; de dispenser des cours généraux et des cours de rattrapage (cycle zéro, programme de rattrapage) qui compensent les lacunes éventuelles de l'enseignement secondaire ; d'adapter les horaires au public étudiant qui travaille ou a déjà étudié ; de donner des cours d'orientation professionnelle ; enfin, de mettre en place des systèmes de tutorat et services psychopédagogiques pour l'accompagnement de l'étudiant, ou encore des mesures de soutien à l'insertion professionnelle.

Aux dires des autorités de l'UAL, les programmes, le niveau et le modèle éducatif sont adaptés au profil des étudiants, non sans assurer la formation de la pensée critique et des compétences en matière de recherche. L'environnement social des étudiants est également pris en compte. L'université conçoit un « programme intégral » constitué de pratiques préprofessionnelles, de conseil et tutorat, de pratiques professionnelles, d'activités artistiques et sportives, ou encore de recherche. Un cycle de nivellement est mis au point, appelé cycle zéro. En outre, au cours des premiers cycles, des sessions sont développées pour compléter les cours de mathématiques, de recherche et de communication. Enfin, les compétences en matière de recherche sont développées de manière progressive, avec des cours qui vont du premier au cinquième cycle, dont quatre cours spécialisés en recherche du septième au dixième cycle.

Dans le cas de l'UAMU, les membres de la direction indiquent que la conception des programmes et le niveau des premiers cycles répondent aux lacunes de la formation secondaire, en adaptant les études des premières années pour donner une connaissance de base des disciplines, pour une courbe d'apprentissage adéquate à partir de ce niveau initial. Le programme de l'UAMU comprend, pour tous les diplômés, des cours communs d'études générales en anthropologie religieuse, théologie I, théologie II, mathématiques de base, langue : communication écrite académique, rédaction académique. Il établit également des mécanismes de conseil et de tutorat académique.

Enfin, à l'UEM, les autorités évoquent une conception similaire des programmes et modèle éducatif. L'université s'attaquerait aux carences de l'éducation de base dans les secteurs émergents, notamment le manque de compétences technologiques, de capacités de communication et d'habitudes d'étude, ainsi que le manque de soutien familial. Son

« modèle éducatif 2.0 », de développement très récent, définit un processus d'accompagnement de l'élève par l'enseignant et un processus d'apprentissage basé sur la découverte et l'autonomie. Avant le début des études, les étudiants sont invités à participer à un programme de mise à niveau, durant trois mois, en communication et mathématiques de base. En outre, au cours du premier cycle, des informations sur la vie et les services de l'université sont proposées dans le cadre du cours "Développement des talents", qui comprend des conseils sur tous les services d'accompagnement proposés par l'université. Le programme d'études comprend, pour toutes les carrières, des cours communs d'études générales : développement des talents (virtuel), responsabilité sociale (virtuel), communication (virtuel), mathématiques de base. L'université développe également des programmes de tutorat et de suivi des performances des étudiants.

Cette adaptation de l'offre académique et du modèle éducatif doit cependant être considérée de manière critique. Bien qu'il puisse s'agir, dans le discours des universités, d'une forme de "démocratisation" des possibilités d'accéder aux études supérieures, pareille stratégie peut correspondre à une simple stratégie de recrutement, ou peut générer, dans l'intention de niveler les étudiants des secteurs moins favorisés, une flexibilité et des demandes peu élevées qui conduiront à un niveau inférieur des diplômés.

Les modèles éducatifs qui impliquent un accompagnement peuvent être très attrayants pour les secteurs provenant de familles ayant peu ou pas d'expérience universitaire, pour les étudiants qui reconnaissent les lacunes du niveau d'éducation reçu à l'école et qui attendent de l'université qu'elle augmente substantiellement leurs niveaux d'éducation et possibilités d'accès à l'emploi, pour surmonter leurs conditions socio-économiques. Ainsi, cette adaptation des universités peut correspondre à une stratégie visant à attirer des étudiants de secteurs moins favorisés sans la mise en œuvre effective de mécanismes leur permettant d'acquérir les connaissances et les compétences requises par la compétitivité du système universitaire et du marché du travail. Les universités pourraient également "abaisser la barre" des exigences et même mettre en place des systèmes de qualification ou des modalités d'enseignement plus souples, qui attirent un public au niveau d'éducation de base plus faible, et qui voit dans cette souplesse une garantie de pouvoir terminer rapidement ses études. Ainsi, les bonnes intentions potentielles de ces mécanismes pourraient masquer une contribution à la reproduction des inégalités éducatives, en offrant aux jeunes issus de conditions moins favorisées une éducation de moins bonne qualité.

5.2. Différences de valeur des diplômes sur le marché du travail : entre stratégies et capacités des universités à se positionner dans le secteur éducatif et sur le marché du travail

5.2.1. Différences de prestige et de qualité liées aux domaines d'études

L'analyse du positionnement et du prestige des institutions universitaires, tant en termes de demande que de marché du travail, nécessite de considérer ici encore les catégorisations et les données quantitatives, sans perdre de vue la complexité du système universitaire.

Au Pérou, les universités peuvent avoir une offre académique très large mais, selon les domaines d'études ou les carrières, afficher des niveaux de qualité académique et un positionnement sur le marché du travail très différents. Cela dépend bien sûr de l'ancienneté et des orientations de l'institution, mais aussi de l'éventail des carrières proposées, ainsi que du type d'alliances qu'elle a pu nouer avec d'autres institutions d'enseignement et du marché

du travail. L'UAL a par exemple été créée comme une université principalement consacrée au domaine de l'éducation, et est maintenant reconnue dans ce domaine comme l'une des meilleures universités privées destinées aux classes moyennes et inférieures. Cependant, dans d'autres disciplines, cette même université ne jouit ni de prestige ni d'une position avantageuse sur le marché du travail, comme c'est le cas pour les diplômés d'ingénieur. L'UEM, est elle très bien placée, principalement dans les carrières commerciales, un domaine où elle a une longue expérience et dispose déjà de réseaux tissés avec les entreprises pour l'emploi des étudiants.

5.2.2. Les différences de positionnement, d'insertion sur le marché du travail et de stratégies d'articulation dans le secteur de l'éducation et sur le marché du travail

Ces différentes orientations illustrent des stratégies de positionnement et des objectifs très différents. Deux des trois institutions enquêtées accueillent des étudiants faiblement dotés de ressources et dont le profil s'accompagne de plus grands désavantages dans le système éducatif. Elles ont par conséquent moins de capacité à déployer des stratégies agressives d'insertion professionnelle, et à se positionner sur le marché de l'emploi à travers des accords et alliances. D'autres universités au contraire, qui disposent de budgets plus importants et de frais d'inscription plus élevés, développent davantage d'alliances dans les secteurs de l'éducation et du travail sur la base de l'attrait de leurs certifications et de mécanismes plus importants d'insertion professionnelle. Comme nous l'avons vu, l'UEM, par exemple, est attrayante en raison de son taux élevé d'insertion professionnelle. Elle investit dans des études de marché, des enquêtes auprès des employeurs et la publication de ses réalisations en matière de qualité, de classement et de compétences universitaires, ou encore en matière d'innovation dans le domaine productif. Elle appartient aussi au réseau *Laureate* et offre la connexion avec les réseaux universitaires et de travail à un niveau international. Bien qu'il s'agisse d'une nouvelle université au nord de Lima et qu'elle soit destinée au secteur émergent, elle est cependant parvenue à se positionner très rapidement, comme en atteste sa précoce autorisation d'ouverture dans cette zone. Et, comme nous l'avons déjà indiqué, l'université dispose d'un large éventail de stratégies d'insertion professionnelle et d'accords avec les entreprises et autres institutions d'enseignement supérieur.

Au titre de sa stratégie de positionnement, la Direction de l'UAMU met, elle, davantage l'accent sur la reconnaissance de la qualité de l'enseignement et de la formation humaniste, sur l'inclusion sociale — dont témoigne un niveau élevé de demande dans l'offre privée de moyen et bas coût, l'accessibilité des offres universitaires et l'interculturalité. Grâce à l'expérience de ses diplômés qui offrent un travail de haute qualité professionnelle — même s'ils doivent encore faire face au désavantage de venir d'une université qui n'est pas d'élite —, cette formation humaniste de l'UAMU la dote d'une image avantageuse sur le marché du travail. Et l'université déploie des stratégies complémentaires pour se positionner : elle conclut des accords avec des universités et institutions dans sept différents pays; ses Centres d'extension et de projection sociale, l'École supérieure et l'UAMU, accordent par ailleurs aux entreprises des réductions sur les formations, cours, services, masters et carrières professionnelles pour les travailleurs et leurs parents directs (conjoint, parents et enfants) et a elle des conventions avec de nombreuses (48) entreprises.

Enfin, les autorités universitaires de l'UAL font, elles, référence à la formation humaniste et à l'accent mis sur la recherche comme principales qualités de l'université, clés de son positionnement, bien que la recherche dans de nombreuses carrières ne soit pas nécessaire

pour entrer dans le monde du travail. Parallèlement, l'université cherche à se distinguer en offrant des possibilités de formation à des secteurs moins privilégiés. En raison de sa jeunesse, l'institution n'est pas encore très reconnue sur le marché du travail de Lima, même si elle l'est dans le secteur Nord de la capitale ; mais, pour être issus de secteurs émergents, les qualités des diplômés, associées à la formation intégrale offerte par l'université, sont de plus en plus reconnues sur le marché du travail. L'Université cherche aussi à créer des réseaux avec le marché du travail, à travers son Bureau des opportunités d'emploi, des accords interinstitutionnels pour les pratiques préprofessionnelles, des conventions (16) avec des établissements d'enseignement, des établissements de santé (12), des établissements liés au développement de l'ingénierie (11) ou encore dans le domaine des sciences comptables et financières (2). Enfin, à la différence des deux autres universités, l'UAL propose également des certifications de spécialité progressives, qui ont une portée similaire aux études techniques et permettent aux étudiants de travailler dès les premiers cycles.

5.2.3. Les différences en matière de respect des normes de qualité, de reconnaissance de l'État et de positionnement dans les classements nationaux et internationaux

Les résultats du processus d'autorisation de fonctionnement des universités constituent pour l'instant l'approche la plus fiable de leur qualité, car cet agrément condense non seulement un ensemble de caractéristiques "quantitatives" relatives aux ressources des établissements, mais aussi une évaluation qualitative et approfondie des conditions de leurs infrastructures, de la qualité des programmes d'études, de la pertinence des offres universitaires et d'autres caractéristiques de l'offre. Apparaît ainsi une certaine relation entre la qualité des universités et le fait qu'elles soient ou non à but lucratif. La majorité des universités agréées sont associatives. En revanche, la majorité des universités de type entrepreneurial n'avaient pas obtenu leur autorisation de fonctionnement à la mi-2019. Peut aussi être observée une correspondance entre la qualité des institutions universitaires et les secteurs sociaux de la demande étudiante qu'elles couvrent principalement. Sur les 8 universités classées comme élites ou semi-élites, sept avaient déjà obtenu leur agrément en mars 2019, dont deux depuis plus de 6 ans. En revanche, sur 35 universités identifiées comme étant accessibles aux classes inférieures et émergentes, la plupart (29) n'étaient pas de qualité suffisante pour obtenir leur agrément à la mi-2019.

Outre les résultats du processus d'agrément, les classements internationaux fournissent également des références de qualité qui condensent l'analyse d'un ensemble d'indicateurs de qualité. La limite de ces classements est l'absence d'un grand nombre d'universités. Dans le cas des universités sélectionnées, des classements comme celui d'América Economía montrent à nouveau que l'université disposant du plus gros budget, des coûts les plus élevés et de la meilleure position dans ses alliances avec les secteurs éducatif et productif obtient de meilleurs résultats. L'UEM est classée 18^e, alors que l'UAMU est classée 25^e.

5.3. Vers une "cartographie sociale" des universités

La présentation précédente de statistiques sur la morphologie sociale des étudiants, à la fois des universités privées par rapport aux universités publiques, et des universités enquêtées par rapport à l'ensemble des universités privées, a permis de caractériser le profil général des étudiants des universités péruviennes. Les études de cas ont aussi montré que les différences de coût des institutions, bien que peu accentuées et bien que les trois universités aient le secteur émergent comme public cible, correspondent à caractéristiques

sociodémographiques différentes du public universitaire. L'UEM, qui est l'université la plus chère et a le plus de liens dans le secteur de l'éducation et de la production, et la plus grande reconnaissance, reçoit en particulier une proportion plus faible d'étudiants de première génération, une proportion plus élevée d'étudiants de parents actifs et une proportion beaucoup plus faible d'étudiants d'origine indigène. Cette université accueille également une proportion nettement plus élevée de jeunes issus de *colegios* privés et de jeunes financés par leurs parents.

Peut ainsi être soulignée une certaine correspondance entre le type d'université, la qualité de son enseignement, et sa catégorie d'appartenance selon le niveau socio-économique de ses étudiants. Rappelons que, sur les 35 universités accessibles principalement aux classes sociales inférieures et émergentes identifiées, la plupart (29) n'avaient pas obtenu leur agrément à la mi-2019. En revanche, les universités qui accueillent les proportions les plus élevées de jeunes issus de la classe moyenne consolidée sont pour la plupart des universités de troisième cycle et de gestion associative. Sept des huit universités classées comme élites ou semi-élites avaient déjà obtenu leur agrément à la fin de 2018, dont deux dans un délai supérieur à 6 ans. Sur les 22 universités de classe moyenne consolidées et émergentes, seules 7 n'avaient pas obtenu leur agrément (Tableau 14).

Tableau 14 : Universités privées par niveau socio-économique des étudiants, type de gestion et agrément

Source : Recensement universitaire 2010 et données sur les agréments SUNEDU jusque mars 2019

	Classe inférieure et émergente	Classe moyenne consolidée et émergente	Elites et semi-élites	Total
Privée associative agréée	5	13	4	22
Privée associative non agréée	12	2		14
Privée entrepreneuriale agréée	1	2	3	6
Privée entrepreneuriale non agréée	17	5	1	23
Total	35	22	8	65

L'examen des proportions d'étudiants de première génération apporte un enseignement similaire. Les universités qui accueillent en majorité d'étudiants dont les parents ont suivi une formation universitaire sont presque exclusivement des universités agréées, et surtout associatives. Réciproquement, presque toutes les universités agréées reçoivent une proportion moindre d'étudiants de première génération.

Tableau 15 : Universités privées par niveau d'éducation des parents, type de gestion et agrément

Source : Recensement universitaire 2010 et données sur les agréments SUNEDU jusque mars 2019

	80 % et plus d'étudiants de première génération	Entre 60 % et 80 % d'étudiants de première génération	Moins de 60 % d'étudiants de première génération	Total
Privée associative agréée	3	7	12	22
Privée associative non agréée	4	9	1	14
Privée entrepreneuriale agréée	1	1	4	6
Privée entrepreneuriale non agréée	9	13	1	23
Total	17	30	18	65

Enfin, la plupart des universités agréées reçoivent un pourcentage plus élevé d'étudiants de parents actifs que les universités non agréées.

Tableau 16 : Nombre d'universités privées péruviennes par profession des parents, et type de gestion

Source : Recensement universitaire 2010 et données sur les agréments SUNEDU jusque mars 2019

	Jusqu'à 15 % des parents actifs	Entre 16 % et 30 % des parents actifs	Plus de 31 % des parents actifs	Total
Privée associative agréée	6	11	5	22
Privée associative non agréée	10	4		14
Privée entrepreneuriale agréée	1	5		6
Privée entrepreneuriale non agréée	18	4	1	23
Total	35	24	6	65

5.4. Universités privées, réussite scolaire et insertion professionnelle des étudiants

5.4.1. Les inégalités d'accès au marché du travail dans les statistiques nationales

La SUNEDU propose les analyses ci-dessous dans son Rapport biennal sur la réalité de l'université (2019) concernant les conditions de travail des diplômés de l'université.

Un premier critère pour analyser les conditions de travail des diplômés universitaires est leur insertion professionnelle, qui se reflète dans le taux de chômage. Selon un calcul réalisé à partir des données de la ENAHO 2012-2018, celui des diplômés de l'université âgés de 21 à 35 ans était plus élevé que celui de leurs pairs ayant suivi des études techniques complètes et de ceux n'ayant reçu qu'une éducation de base régulière (*educación básica regular, EBR*) au cours de la période 2012-2018. A partir de 2014, la proportion de diplômés universitaires qui

ne travaillent pas n'a cessé d'augmenter, passant de 6,1 % à 9,6 % en 2018 ; un pourcentage qui dépasse le taux de chômage de la population ayant terminé des études techniques et de celle ayant reçu une éducation de base régulière, de 4,4 et 5,5 points respectivement.

En matière de chômage, la situation est régionalement inégale. Dans la plupart des régions, le taux de chômage de la population ayant suivi un enseignement universitaire complet, calculé à partir des données de la ENAHO 2012-2018, est plus élevé que dans le reste du pays, mais le cas de la métropole de Lima est particulier : c'est la seule région où le taux de chômage le plus élevé concerne la population sans formation supérieure (avec 8,1 %), suivie de la population des diplômés universitaires (avec 6,5 %) et du groupe diplômés de l'enseignement technique (avec 4,7 %).

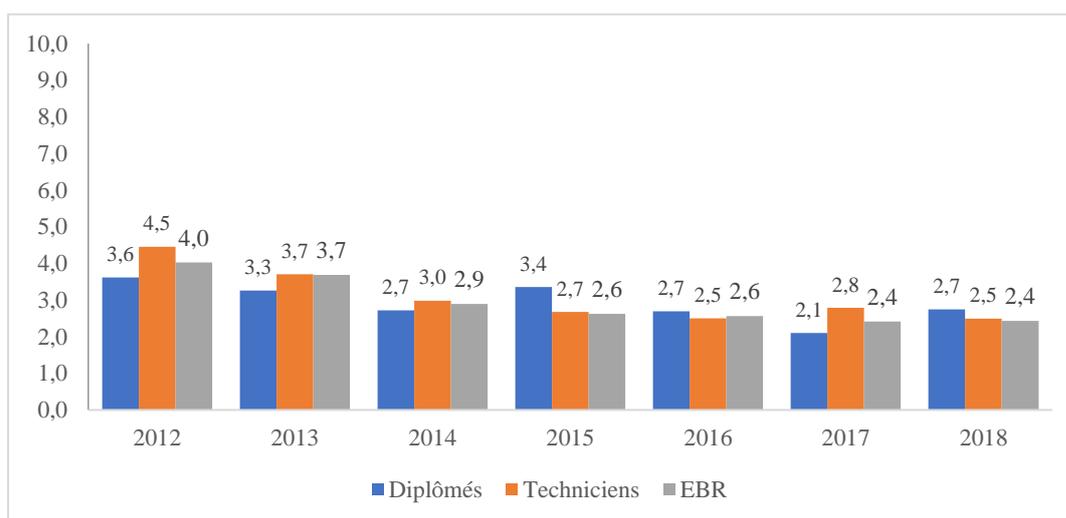
A l'analyse des spécialités disciplinaires, selon le regroupement par carrière défini par l'OCDE, les diplômés de programmes liés aux sciences naturelles et à l'ingénierie et à la technologie sont les groupes ayant les taux de chômage les plus élevés, avec 12,6 % et 10,7 %, respectivement. Dans les autres groupes, le taux de chômage est d'environ 7 %.

Pour l'évaluation des conditions de travail des diplômés universitaires l'examen du taux de sous-emploi est aussi important, car il renseigne sur le niveau d'emploi des diplômés (sous-emploi visible), ainsi que sur l'adéquation des revenus qu'ils perçoivent pour couvrir leurs besoins de base (sous-emploi invisible). Le taux de sous-emploi visible ou horaire enregistre une tendance à la baisse entre 2012 et 2018, tant pour les diplômés universitaires que pour les techniciens et les personnes ayant reçu une « éducation de base régulière » (Graphique 4).

Graphique 4 : Taux de sous-emploi visible des diplômés universitaires, 2012-2018

Source : Rapport Biennal sur la Réalité Universitaire (SUNEDU, 2019).

Analyse à partir des données de l'ENAHO 2012-2018. Population de 21- 35 ans.

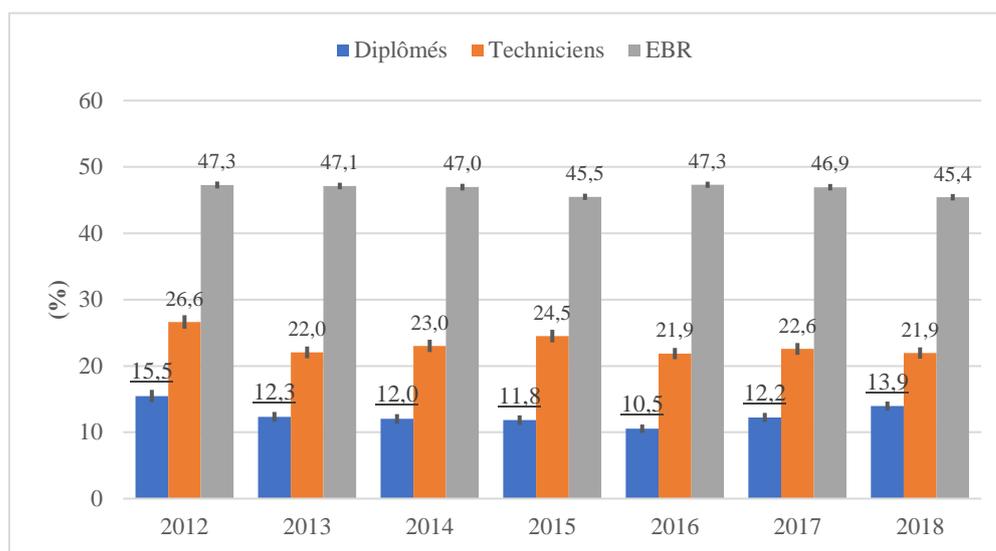


Quant au sous-emploi invisible ou basé sur le revenu, les différences entre les diplômés universitaires et leurs pairs techniciens ou ceux n'ayant pas de diplôme supérieur sont constantes. Pour la période 2018, le sous-emploi invisible des premiers était de 14 %, tandis que 22 % de ceux qui n'ont pas de formation technique supérieure étaient dans ce cas, et

45,4 % de ceux ayant une *educación básica regular (EBR)*. Aucune différence géographique pertinente ne peut être relevée ; dans toutes les sous-régions, le taux de sous-emploi invisible est plus élevé dans la population sans formation universitaire supérieure.

Graphique 5 : Taux de sous-emploi invisible des diplômés universitaires, 2012-2018

Source : Rapport Biennal sur la Réalité Universitaire (SUNEDU, 2019).
Analyse à partir des données de l'ENAHO 2012-2018. Population de 21-35 ans.



Le type de gestion universitaire, principale dimension de différenciation au sein du système universitaire considéré dans cette étude, s'est avéré être un facteur pertinent pour mettre au jour les différences de taux de sous-emploi invisible, uniquement dans le cas de la métropole de Lima. Dans ce cas, le taux de sous-emploi invisible dans la population des diplômés universitaires des institutions associatives privées est de 7,3 %, un pourcentage inférieur à celui que l'on trouve dans les universités publiques et entrepreneuriales privées.

Notons enfin le critère de formalité de l'emploi occupé selon le niveau de diplôme. Les diplômés universitaires sont dans une position plus favorable à cet égard, car ils ont davantage accès à l'emploi formel au cours de la période 2012-2018. En 2018, l'incidence de l'informalité parmi les diplômés universitaires âgés de 21 à 35 ans était en effet de 36,5 %. Pour les techniciens, ce chiffre est passé à 51,2 % et pour la population ayant une éducation de base régulière, il était de 83,8 %.

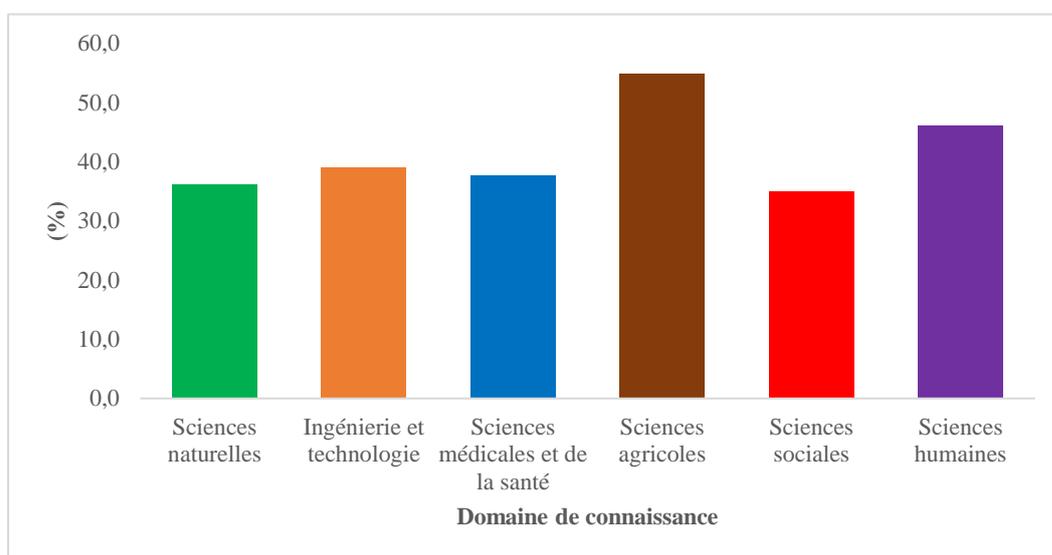
Le même schéma est observé lors de l'analyse par région : le taux d'informalité est plus faible chez les personnes ayant une formation universitaire complète par rapport à la population ayant des études techniques ou n'ayant pas fait d'études supérieures. La région métropolitaine de Lima se distingue à cet égard : quel que soit le niveau d'éducation atteint, c'est la zone où le taux d'informalité est le plus faible. Environ 60 % de la population active sans formation supérieure occupe un emploi informel. Dans le même temps, l'incidence de l'informalité pour le groupe des personnes ayant fait des études techniques a atteint 37 % tandis que, dans le cas des diplômés universitaires, le taux d'informalité est proche de 26 %.

Enfin, l'analyse des taux d'informalité des diplômés universitaires par région et type de gestion universitaire fait apparaître un résultat similaire à celui des taux de sous-emploi invisible. Dans presque toutes les régions, le type de gestion des universités ne s'avère pas être un facteur pertinent. Cependant, dans la métropole de Lima, les universités associatives ont une proportion plus faible de diplômés travaillant dans des emplois informels (21 %).

Enfin, une analyse de l'incidence de l'informalité par champ disciplinaire (graphique ci-dessous) montre que ceux qui comptent le plus fort pourcentage de diplômés travaillant dans des conditions informelles sont les sciences agricoles et les sciences humaines, avec des taux de 55 % et 46 %, respectivement. En ce qui concerne les autres champs disciplinaires, la proportion de diplômés travaillant dans des conditions informelles est homogène, avec des taux d'informalité compris entre 35 % et 39 % (SUNEDU, 2019).

Graphique 6 : Taux d'informalité des diplômés universitaires par champ disciplinaire, 2018

Source : Rapport Biennal sur la Réalité Universitaire (SUNEDU, 2019).
Analyse à partir des données de l'ENAHU 2012-2018.



Notons comme dernier point au sujet de l'emploi, l'importance des orientations des institutions universitaires, en particulier dans la place qu'elles accordent à la recherche. Le dernier Rapport biennal sur les relations universitaires (SUNEDU, 2019) présente des analyses statistiques sur la relation entre le fait d'avoir fréquenté une université qui effectue des recherches et l'accès à un emploi approprié, en tenant compte des caractéristiques individuelles des diplômés. L'analyse de cette relation est particulièrement pertinente pour cette étude, car la recherche est l'un des facteurs de qualité les plus importants, et l'une des différences clés au sein du système universitaire. L'analyse de l'*Informe Biental* 2019 montre que le fait d'être diplômé d'une université qui mène des recherches universitaires est significativement déterminant.

5.4.2. Inégalités dans l'accès au marché du travail : données tirées des études de cas

Selon les données de la ENEU 2014²¹, des différences importantes d'insertion professionnelle des diplômés sont observées entre les universités enquêtées. Leurs inégales qualités en termes de reconnaissance (prestige et positionnement dans les classements nationaux et internationaux), de liens avec le secteur éducatif et productif et de stratégies d'insertion professionnelle, ont un impact sur les opportunités d'emploi de leurs diplômés. Si l'on tient compte du fait que l'accès à ces universités est principalement différencié en fonction des capacités économiques des étudiants, de leur accès à l'enseignement scolaire privé ou public, et du niveau éducatif et professionnel des parents, la dynamique de reproduction des inégalités est enclenchée : les inégalités sociales se traduisent par des inégalités dans le système éducatif, et celles-ci à leur tour par des inégalités sur le marché de l'emploi.

Les diplômés de l'UEM en particulier – université dont le budget est beaucoup plus important que les autres, qui a un plus grand nombre d'accords avec le secteur éducatif et productif, et une orientation qui favorise l'insertion professionnelle – deviennent employeurs dans une proportion supérieure (11,4 %), à ceux de l'UAMU et l'UAL (1,4 % et 2,2 %, aux budgets plus modestes et peu liées aux secteurs d'activité (Tableau 19). Les étudiants de l'UEM sont aussi proportionnellement plus insérés dans des entreprises privées (91,1 %), que ceux des deux autres universités (88,4 % et 81,1 % respectivement). A l'inverse, les diplômés de l'UAMU et l'UAL sont davantage insérés dans l'administration publique. Dans le cas de l'UAMU, cela peut être associé aux liens de l'université avec les municipalités et à la promotion qu'elle effectue pour que les étudiants se tournent vers des postes dans les services publics et du développement régional. Le pourcentage plus faible d'étudiants de l'UPN qui travaillent ensuite dans l'administration publique peut, à son tour, être associé à la perception de ce secteur comme étant mauvais rémunérateur, corrompu et discrédité, comme l'ont mentionné certains des jeunes interrogés sur le terrain.

En général, le secteur privé représente pour les étudiants des trois universités un domaine offrant de meilleures possibilités d'apprentissage, de promotion et de salaire. Les plus grandes possibilités d'insertion dans ce secteur sont également considérées comme un "privilège". Au demeurant, aucune correspondance claire ne peut être établie entre les types d'universités et les différents secteurs d'emploi privé et public, car ils offrent des possibilités très hétérogènes en termes de salaire, de qualifications requises, de prestige et de responsabilités. D'autres secteurs d'insertion professionnelle, non spécifiquement envisagés par la ENEU (2014) mais notoires dans les entretiens réalisés, sont celui de l'enseignement et de la gestion au sein de l'université des diplômés. À cet égard, l'UEM offre là aussi de plus grands privilèges à ses diplômés : beaucoup d'entre eux, avant même d'avoir terminé leur diplôme, peuvent déjà être insérés comme "collaborateurs" dans l'institution. Presque tous les étudiants interrogés (tous du neuvième ou dixième cycle) ont travaillé comme tuteurs ou collaborateurs administratifs à l'université. Dans le cas de l'UAL, aucun mécanisme similaire d'insertion professionnelle n'a été évoqué, et à l'UAMU, des programmes de volontariat existent mais ne s'adressent qu'aux étudiants nécessitant un soutien pour leurs frais de scolarité ; aucune des personnes interrogées n'avait participé à ces programmes pendant plus d'un semestre.

²¹ ENEU : Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, de l'INEI (Institut National de la Statistique et de l'Informatique).

Les conditions de travail des diplômés diffèrent aussi selon l'université dont ils sont issus et, là aussi, selon ses budgets, sa qualité, ses relations et son prestige (tableau 20). Selon les données de la ENEU 2014, l'UEM a également une proportion nettement plus élevée que les autres universités de diplômés travaillant sous contrat permanent (25 %, contre 15,9 % pour l'UAMU et 5,4 % et pour l'UAL). Les stratégies d'insertion des diplômés de la part des universités paraissent à cet égard jouer un rôle important : alors qu'un pourcentage élevé de diplômés de l'UEM ont obtenu leur premier emploi grâce à des mécanismes associés aux stratégies d'insertion universitaire, comme les tableaux d'affichage (17,4 %), les agences pour l'emploi (6,5 %) et le contact direct avec les employeurs (8,7 %), très peu de diplômés de l'UAMU et l'UAL ont bénéficié de la bourse du travail (7,3 % et 0 % respectivement) ou d'un contact direct avec les employeurs (2,4 % et 3,7 % respectivement).

Tableau 17 : Conditions de travail des diplômés des universités enquêtées et des universités privées et publiques

Source : Enquête sur les diplômés universitaires et les universités 2014.

		UAMU		UEM		UAL		Universités publiques		Universités privées		Population universitaire	
Dans sa principale occupation ou entreprise, il a servi comme :	Employeur	1	1.4 %	8	11.4 %	1	2.2 %	133	3.2 %	207	4.0 %	340	3.7 %
	Indépendants	1	1.4 %	6	8.6 %	7	15.6 %	365	8.8 %	495	9.6 %	860	9.3 %
	Employé	69	97.2 %	56	80.0 %	37	82.2 %	3 562	86.3 %	4 388	85.4 %	7 950	85.8 %
	Travailleur	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	39	0.9 %	22	0.4 %	61	0.7 %
	Travailleur familial non rémunéré	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	27	0.7 %	25	0.5 %	52	0.6 %
	Employé de maison	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	1	0.0 %	4	0.1 %	5	0.1 %
	Autres	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %
Dans sa principale occupation, il a travaillé pour :	Forces armées, police nationale	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	1	0.0 %	8	0.2 %	9	0.1 %
	Administration publique	7	10.1 %	5	8.9 %	4	10.8 %	1113	30.9 %	919	20.8 %	2 032	25.4 %
	Société publique	1	1.4 %	0	0.0 %	1	2.7 %	60	1.7 %	46	1.0 %	106	1.3 %
	Sociétés de services spéciaux (SERVICE)	0	0.0 %	0	0.0 %	1	2.7 %	9	0.2 %	38	0.9 %	47	0.6 %
	Entreprise ou employeur privé	61	88.4 %	51	91.1 %	31	83.8 %	2418	67.1 %	3 399	77.1 %	5 817	72.6 %
	Autres	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %
Type de contrat	Contrat à durée indéterminée, nomination à durée indéterminée	11	15.9 %	14	25.0 %	2	5.4 %	391	10.8 %	793	17.9 %	1184	14.7 %
	Contrat à durée déterminée (selon le mode)	40	58.0 %	34	60.7 %	25	67.6 %	1 839	50.7 %	2 291	51.7 %	4 130	51.2 %
	Période d'essai	1	1.4 %	1	1.8 %	1	2.7 %	44	1.2 %	64	1.4 %	108	1.3 %
	Accord sur la formation à l'emploi des jeunes / Pratiques pré-professionnelles	2	2.9 %	1	1.8 %	0	0.0 %	54	1.5 %	100	2.3 %	154	1.9 %
	Contrat de localisation de services, SNP	8	11.6 %	4	7.1 %	1	2.7 %	663	18.3 %	505	11.4 %	1 168	14.5 %
	Régime spécial pour les contrats administratifs (CAS)	4	5.8 %	2	3.6 %	2	5.4 %	293	8.1 %	307	6.9 %	600	7.4 %
	Pas de contrat	3	4.3 %	0	0.0 %	6	16.2 %	344	9.5 %	371	8.4 %	715	8.9 %
	Autres	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %

Tableau 18 : Comment les étudiants des universités enquêtées et des universités privées et publiques ont obtenu leur premier emploi
 Source : Enquête auprès des diplômés des universités et des *colegios* 2014

	UAMU		UEM		UAL		Universités publiques		Universités privées		Population universitaire	
Par les annonces dans les journaux, les stations de radio, les pages web	14	34.1 %	10	21.7 %	10	37.0 %	655	25.1 %	723	24.7 %	1378	24.9 %
Par des professeurs d'université	5	12.2 %	1	2.2 %	1	3.7 %	221	8.5 %	228	7.8 %	449	8.1 %
Par la famille et les amis	16	39.0 %	18	39.1 %	13	48.1 %	1153	44.2 %	1 239	42.4 %	2 392	43.2 %
Par l'agence pour l'emploi	0	0.0 %	3	6.5 %	0	0.0 %	13	0.5 %	24	0.8 %	37	0.7 %
Banque d'emploi universitaire	3	7.3 %	8	17.4 %	0	0.0 %	25	1.0 %	139	4.8 %	164	3.0 %
Banque d'emploi du ministère du travail	1	2.4 %	0	0.0 %	0	0.0 %	15	0.6 %	18	0.6 %	33	0.6 %
Contact direct avec des employeurs potentiels	1	2.4 %	4	8.7 %	1	3.7 %	176	6.7 %	172	5.9 %	348	6.3 %
Avoir réussi à créer une entreprise ou à travailler à son compte	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	13	0.5 %	14	0.5 %	27	0.5 %
Concours public	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	99	3.8 %	117	4.0 %	216	3.9 %
Embauché là où vous avez fait votre stage	0	0.0 %	2	4.3 %	1	3.7 %	131	5.0 %	119	4.1 %	250	4.5 %
Je travaillais avant d'obtenir mon diplôme	1	2.4 %	0	0.0 %	1	3.7 %	108	4.1 %	128	4.4 %	236	4.3 %
Autres	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	1	0.0 %	1	0.0 %

Conclusions

Données disponibles et données construites : approches du secteur privé de l'enseignement supérieur

De nombreuses études ont été réalisées au Pérou sur les inégalités d'accès et de performance (insertion professionnelle) du système éducatif, sur les différences entre les niveaux d'éducation (primaire, secondaire, supérieur non universitaire, supérieur universitaire). Si certaines études analysent la relation entre *les caractéristiques sociodémographiques et l'accès différencié aux offres universitaires par type et qualité, ainsi que la relation entre la qualité des universités et l'accès au marché du travail*, cette littérature a pour limite l'ancienneté des données ou la rareté des informations sur la qualité des universités et les caractéristiques des étudiants.

Dans cette optique, cette étude a eu pour objectif d'examiner la relation entre les caractéristiques sociodémographiques de la population étudiante et les données plus récentes obtenues à partir du processus d'agrément (ou licence d'exploitation) des universités (statut de l'agrément, données sur les infrastructures, offres universitaires, expansion géographique, population étudiante et enseignante), que n'ont pas utilisé les études réalisées sur l'enseignement supérieur. En dépit des données fournies par cet indicateur de l'agrément, de nombreuses lacunes subsistent toutefois : manquent des données sur le volume et les sources de financement des universités, en particulier celles qui n'ont pas encore obtenu leur agrément ; sur le suivi, les performances, les interruptions et les abandons des étudiants ; ou encore sur l'insertion professionnelle en fonction des secteurs d'emploi, des salaires et des conditions de travail. Et, comme cela doit être rappelé, les données recueillies dans le cadre du processus d'autorisation institutionnelle des universités péruviennes sous la responsabilité de la SUNEDU sont soumises à des changements importants²². L'étude devra donc être complétée après actualisation de ce processus d'agrément.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur : un champ divers et complexe

L'un des objectifs clefs du projet ESPI a été de dresser une typologie des universités privées, dans la perspective de caractériser ce champ de l'enseignement supérieur. Quatre paramètres ont ici été retenus pour parvenir à pareille typologie : l'agrément de l'université (agrée ou non, et moment de l'agrément), le type de gestion privée (associatif ou entrepreneurial), l'orientation académique (professionnelle ou généraliste-humaniste) et le niveau socio-économique des étudiants. Apparaissent des correspondances entre certains de ces paramètres, qui permettent d'analyser les inégalités dans le système universitaire privé. La première d'entre elles concerne l'agrément et le type de gestion : les universités associatives sont bien davantage agréées que les universités de type entrepreneurial.

²² Nous précisons bien que les données relatives aux agréments présentées dans ce rapport final correspondent à la dernière collecte d'informations de mars 2019, date à laquelle les universités devaient avoir terminé leur processus d'agrément ; les universités qui n'avaient pas encore obtenu d'autorisation ne remplissaient pas encore les conditions de qualité de base requises et étaient soumises à de longs processus d'adéquation, ce qui révélait des normes de qualité moins élevées dans ces établissements. La catégorisation correspondant à mars 2019 est un indicateur important des différences au sein du système universitaire, mais cette analyse et les données quantitatives devront être mises à jour au terme de ce processus d'agrément.

L'analyse de la *relation entre agrément de l'université et niveau socio-économique des étudiants* a par ailleurs mis en évidence que les offres universitaires destinées aux populations à faibles revenus et aux populations émergentes sont en grande partie de faible qualité et non encore reconnues par l'État. Et la plupart des universités destinées aux classes inférieures et émergentes ont une orientation professionnelle. En revanche, sur les huit universités classées comme élites ou semi-élites, sept avaient déjà obtenu leur agrément à la fin de 2018, dont deux depuis plus de 6 ans. Et l'offre universitaire destinée aux classes moyennes et émergentes était délivrée par 22 universités, dont seulement 7 n'avaient pas obtenu leur agrément.

Ces données mettent en évidence une diversité et une complexité du secteur privé de l'enseignement supérieur au Pérou. S'il est possible de distinguer les types d'universités à partir des dimensions proposées, ou de les caractériser à partir de données quantitatives sur les infrastructures, les populations étudiantes et enseignantes, etc., il serait erroné d'établir des caractéristiques homogènes au sein des types ou des catégories d'universités ; l'analyse de la *complexité des stratégies, des orientations et des politiques des universités*, est ainsi essentielle. Tout au long des discours recueillis auprès des trois universités sélectionnées pour la réalisation de monographies (l'une des méthodologies clefs du projet ESPI), sur le financement institutionnel, le profil sociodémographique des étudiants, les caractéristiques de la population enseignante, l'offre académique, les stratégies de positionnement ou encore les alliances institutionnelles et le prestige, le système universitaire péruvien est apparu très divers et d'une grande complexité institutionnelle, similaire à celle évoquée dans le cas du Mexique étudié par ESPI.

Au sein d'une même catégorie, les universités peuvent en effet différer considérablement, tant dans leurs orientations (professionnelle et commerciale, humaniste, interculturelle, spécialisée dans un certain domaine...), dans leur prestige académique – que cela soit dans un champ disciplinaire de spécialité ou dans tous ceux proposés par l'université – dans les réseaux qu'elles tissent avec le secteur productif, commercial ou public, dans leurs stratégies de positionnement et de distinction (en raison de leur consolidation et de leur ancienneté), que dans les secteurs de l'insertion professionnelle, du type d'emploi et du statut des diplômés (dans le secteur productif ou commercial, dans l'administration publique, dans leurs propres entreprises ou dans des entreprises familiales). En outre, les universités peuvent accueillir des profils d'étudiants très hétérogènes selon les carrières, comme dans le cas des universités spécialisées dans les domaines de la santé.

Cette diversité et cette complexité apparaissent d'abord *dans les volumes et les sources de financement*. Bien qu'il faille s'attendre à ce que les universités entrepreneuriales (à but lucratif) gérées par le secteur privé gèrent des volumes plus importants que les universités privées associatives (à but non lucratif), les unes et les autres ont des sources et des volumes de financement très variables²³.

Les universités privées ont par ailleurs des stratégies différentes *d'expansion géographique*. Elles peuvent par exemple n'avoir qu'un seul site, comme c'est le cas de la plupart d'entre elles, ou en avoir jusqu'à 32 – la majorité des universités ayant un seul siège n'avaient pas réussi à obtenir d'agrément en juillet 2019. Les entretiens qualitatifs réalisés ont aussi permis

²³ L'analyse a été réalisée dans l'attente de la collecte et de la systématisation des informations sur le financement des universités, qui seront produites avec les données finales du processus d'agrément une fois que celui-ci aura été terminé.

de montrer que l'expansion géographique des universités répond parfois à des stratégies de groupes, généralement des congrégations religieuses, répondant à la demande d'enseignement supérieur dans des régions à faible niveau de développement et ayant besoin de professionnels dans certains domaines. Mais cet objectif d'expansion géographique n'est pas partagé par toutes les universités. En outre, elle n'est pas nécessairement liée au volume de financement des universités.

Une troisième dimension de la diversité et de la complexité des universités est celle de leurs stratégies pour attirer les étudiants. Les trois universités enquêtées, apparemment similaires en termes de public cible – les jeunes du secteur émergent de Los Olivos à Lima –, ont ainsi des modalités et stratégies de recrutement différentes. L'UAMU, qui investit peu dans les médias ou la publicité, n'a pas pour objectif d'augmenter de manière significative le nombre de ses étudiants, mais de se positionner comme une université ayant une bonne qualité d'enseignement. Les autorités rechignent aussi à offrir des facilités d'entrée, à appliquer des examens dans les *colegios*, ou différentes modalités d'entrée directe, comme dans d'autres universités destinées aux jeunes des classes émergentes. Pour sa part, l'UEM, qui a fait de l'esprit d'entreprise et de la vision commerciale sa caractéristique distinctive et sa stratégie de positionnement sur le marché de l'enseignement supérieur, adopte une stratégie publicitaire plus organisée et plus agressive, avec un investissement élevé dans la publicité. Elle met aussi en œuvre des stratégies plus directes pour attirer les candidats, comme l'organisation des événements "Campus ouvert" et la communication active avec les parents. Enfin, l'UAL cherche à attirer des candidats par le biais des centres de formations pré-universitaires du groupe éducatif auquel elle appartient, avec des procédures d'entrée plus simples pour leurs étudiants, et avec de nombreux accords de bourses pour les travailleurs des entreprises liées au groupe éducatif ou les membres de leurs familles.

La diversité des objectifs et des orientations institutionnelles atteste aussi de la complexité de ce secteur privé de l'enseignement supérieur. Certaines universités choisissent de mettre l'accent sur une vision moderne et entrepreneuriale du monde du travail, qui s'accompagne de l'idéal de réussite individuelle (« être maître de son destin » pour réussir), de l'esprit d'entreprise et de la compétitivité. Font force d'argument une insertion professionnelle rapide et des options d'études flexibles pour faciliter l'obtention des diplômes. D'autres universités préfèrent au contraire se focaliser sur l'inclusion sociale, et accordent de nombreux avantages et aides économiques aux jeunes issus de couches socio-économiques faibles ou appartenant à des communautés indigènes. Elles promeuvent également une éducation complète et humaniste. Enfin, d'autres universités définissent leur offre académique comme une proposition intégrale, de formation humaniste, de pensée critique, de formation artistique, absente dans d'autres universités, ou encore de recherche et d'engagement dans la réalité sociale.

Les différentes politiques et stratégies de lutte contre les inégalités sociales illustrent également la diversité de l'offre des universités. En particulier, les soutiens financiers offerts aux étudiants et les bourses ne sont pas nécessairement proportionnels à leurs volumes de revenus. En outre, les universités ont des politiques particulières de soutien académique aux étudiants, dans le cadre desquelles les mécanismes de nivellement et d'accompagnement sont notables mais qui, là aussi, sont très variables.

Une sixième dimension de la complexité du secteur privé est le prestige inégal des institutions universitaires, en particulier sur le marché du travail. Certaines d'entre elles ont une offre académique très large mais ont des niveaux de reconnaissance académique et de

positionnement sur le marché du travail différents d'un domaine d'études ou de carrière à l'autre. Cela dépend non seulement de l'âge et de la position de l'institution, mais aussi de son orientation et de l'éventail de ses filières, ou encore du type d'alliances qu'elle a pu tisser. En outre, le nombre de filières disciplinaires offertes n'entre pas en compte dans le prestige des universités. De même, leur dimension (effectifs d'étudiants et d'enseignants) ne peut être mise en relation directe avec leur qualité ou leur prestige. Les universités d'élite sont parfois des institutions dotées d'une offre académique large ou complète, dans d'autres cas des institutions plus spécialisées.

Les universités mettent ainsi en oeuvre *une diversité de stratégies d'insertion professionnelle et d'alliances avec le secteur éducatif et productif*. Certaines ont des stratégies agressives, des alliances et des accords pour les stages, des mécanismes informels pour insérer leurs étudiants dans des cercles d'affaires ou des secteurs spécifiques du marché du travail. Parmi les universités pour lesquelles nous avons réalisé des monographies, l'Université privée du Nord, qui bénéficie de réseaux et d'accords académiques étendus à l'international, a par exemple comme avantage certains "privilèges" et connexions avec le domaine du travail. L'UAMU, en revanche, ne met pas en oeuvre des mécanismes d'insertion professionnelle d'égale importance et a moins de contacts avec le secteur du travail. Enfin, l'UAL, bien qu'elle ait moins d'accords institutionnels pour l'insertion professionnelle, offre des certifications équivalentes au niveau technique qui permettent aux étudiants d'accéder rapidement à des emplois moyennement rémunérés.

Inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement universitaire privé

La classification et la typologie des universités, tirés de l'évaluation des indicateurs disponibles et de nos observations de terrain, révèlent la prégnance des inégalités au sein du système universitaire privé.

L'analyse du profil des étudiants sur la base des données du CENAUN 2010 met en évidence une correspondance entre les caractéristiques sociodémographiques des étudiants et les types d'université selon leur gestion (associative ou entrepreneuriale) et leur niveau d'agrément officiel. Les universités agréées et à gestion associative accueillent une proportion plus élevée d'étudiants de haut niveau socio-économique, de jeunes issus de parents ayant une formation universitaire et de jeunes issus de parents actifs. À l'autre "extrême", les universités privées entrepreneuriales (à but lucratif) et les universités non agréées forment des proportions supérieures d'étudiants issus de secteurs socio-économiques faibles ou émergents, d'étudiants de première génération et de parents exerçant des professions non qualifiées. Cependant, le profil socio-économique des étudiants diffère entre universités privées. Les trois universités enquêtées reçoivent un corps étudiant qui, bien qu'appartenant à la "classe émergente" des Olivos à Lima, est différenciée en termes de niveau socio-économique, de secteur d'éducation secondaire, d'éducation et d'emploi des parents, d'origine ethnique, etc. Les universités à bas coût (qui offrent également davantage de mécanismes de soutien financier) accueillent des étudiants issus de couches socio-économiques moins favorisées, ainsi que des proportions plus élevées d'étudiants de parents n'ayant pas fait d'études universitaires ou ayant des emplois sous qualifiés. Ces universités reçoivent également un public plus diversifié géographiquement, notamment des étudiants des départements de montagne et de la jungle (selva), plus défavorisés. L'université la plus chère et la mieux placée accueille des étudiants de niveaux socio-économiques supérieurs, des étudiants nés de parents ayant fait des études universitaires,

et des départements de la côte ayant un niveau de développement plus élevé. Les *colegios* d'origine des étudiants diffèrent également : les universités à bas coût reçoivent un pourcentage beaucoup plus élevé d'étudiants provenant des écoles publiques que la moyenne de toutes les universités privées.

A ces critères socio-économiques et éducatifs de distinction se combinent des facteurs différenciés du choix des universités d'inscription ; entrent en compte une évaluation du prestige et de la qualité académique des universités et un calcul très précis des coûts et des possibilités. L'accès aux différentes universités résulte aussi du processus de préparation, des capacités de financement des études et de la régularité du parcours éducatif. Nos entretiens nous ont permis de déceler par exemple qu'un plus grand nombre d'étudiants de l'UAL et de l'UAMU ont fréquenté les centres de formation pré-universitaires avec l'intention de postuler à l'université nationale, sans succès. En outre, certains d'entre eux ont étudié dans des instituts ou ont eu une expérience professionnelle antérieure. Dans les universités les moins chères en revanche, l'accessibilité économique est le principal déterminant du choix de l'université, ce que confirment les données de la CENAUN 2010.

Ces capacités économiques des étudiants sont fondamentales dans leur parcours. Nous avons ainsi observé que les principales raisons d'abandon ou d'interruption des études sont l'impossibilité de payer en milieu de carrière universitaire et la priorité donnée à l'emploi pour financer les études. Et, lorsqu'ils ne bénéficient pas du soutien financier de leurs parents, les étudiants ont des parcours universitaires plus irréguliers, marqués par des périodes d'interruption en raison de la nécessité de donner la priorité à l'emploi ou de difficultés économiques. La carrière scolaire joue elle aussi un rôle clef : les élèves font référence aux difficultés liées à l'enseignement scolaire reçu, telles que le faible niveau scolaire des premiers cycles, le développement des compétences en lecture et en écriture, la discipline ou les méthodes de travail.

Face à ces contraintes, les universités privées ont une approche particulière du rôle qu'elles peuvent jouer dans la lutte contre les inégalités, qu'il s'agisse de l'admission, du financement ou de l'accompagnement des étudiants. Certaines d'entre elles mettent en place des mécanismes en faveur d'un accès privilégié à certains groupes qui, cependant, ne correspondent pas nécessairement aux secteurs sociaux moins favorisés. Les modalités les plus courantes parmi les universités privées sont les accords avec des *colegios* privés (pour lesquels les candidats n'ont pas besoin de passer un examen d'entrée), les accords avec les entreprises, offrant des facilités ou l'entrée directe aux travailleurs ou aux enfants de travailleurs, et l'accès direct aux premiers des lauréats des *colegios* avec lesquels l'université a des accords.

De nombreuses universités privées arguent des nécessaires "accessibilité" et ouverture de l'offre universitaire à des secteurs exclus en raison des coûts élevés de l'université privée (insoutenables à long terme), de la forte sélectivité des universités (surtout des universités publiques), et de la difficulté et de l'exigence des processus d'admission (pour lesquels une préparation longue et coûteuse est souvent nécessaire à la fin de l'enseignement secondaire, pour pallier les déficiences de l'éducation scolaire, principalement dans le cas des écoles publiques). Cette facilitation d'accès par les universités à ces secteurs se réduit toutefois à une dimension économique, avec l'offre de bourses pour les jeunes ayant moins de ressources ou pour les premières places aux examens d'admission, ainsi que la réservation d'un certain nombre de places vacantes pour les étudiants du programme de bourses 18 (programme de bourses d'État). Dans les cas étudiés, les universités encouragent

l'accès des jeunes ayant moins de ressources en leur offrant des bourses auxquelles ils peuvent postuler une fois entrés à l'université.

Il appartient aux universités privées de définir en dernier ressort quel pourcentage de leur budget sera alloué aux bourses, combien d'étudiants en bénéficieront et à quelles conditions (conditions supplémentaires à celles requises par les règlements de la loi sur les universités et/ou, éventuellement, octroi de bourses supplémentaires non soumises à ces conditions). Ainsi, les montants investis et les modalités établies pour l'octroi d'un soutien économique varient fortement d'une université à l'autre, et ne sont pas proportionnels aux budgets des universités.

Les soutiens accordés aux étudiants ne sont cependant pas uniquement financiers. Les universités enquêtées mettent aussi l'accent sur des mécanismes de mise à niveau et d'accompagnement des étudiants, qui prennent les traits d'une adaptation du modèle éducatif aux conditions d'inégalités sociales et éducatives. Selon notre étude, les universités ciblant le secteur émergent appliquent un ensemble de politiques et conçoivent un modèle éducatif qui, selon leurs autorités, chercheraient à résoudre les difficultés liées à la situation défavorisée de leurs étudiants, telles que l'absence d'expérience universitaire dans la famille, les carences économiques, les déficiences de l'enseignement scolaire et le développement insuffisant des "compétences non techniques". Peuvent ainsi être notées l'adaptation du niveau scolaire dans les premiers cycles afin de générer une courbe d'apprentissage de l'école secondaire au niveau requis à l'université, l'enseignement de cours généraux et de cours de rattrapage (cycle zéro, programme de rattrapage) qui compensent les lacunes éventuelles de l'enseignement secondaire, la tenue de cours "complets" en premier cycle, mettant l'accent sur des compétences telles que la langue et l'écriture, les compétences générales et l'adaptation à la vie universitaire, la mise en place d'horaires adaptés aux étudiants qui travaillent ou qui ont déjà étudié, des systèmes d'orientations professionnelle, des systèmes de tutorat et des services psychopédagogiques pour l'accompagnement de l'étudiant, ou encore des systèmes de soutien à l'insertion professionnelle.

Cette adaptation de l'offre académique et du modèle éducatif doit cependant être considérée de manière critique. Bien qu'elle puisse constituer, dans le discours des universités, une forme de "démocratisation" des possibilités d'étudier au niveau supérieur, elle peut aussi correspondre à une simple stratégie de recrutement, ou peut générer, dans l'intention de mettre à niveau les étudiants des secteurs moins favorisés, une flexibilité et des normes peu élevées qui auront un impact négatif sur le niveau des diplômés. Le processus d'obtention des titres universitaires est d'ailleurs également un facteur d'inégalité, car il peut impliquer, en fonction des exigences spécifiques des universités, des coûts plus élevés, ou des alternatives de diplômes plus simples ou plus complexes (les modalités sont parfois plus simples mais plus coûteuses), et une disponibilité de temps de la part des étudiants.

Le respect des normes de qualité par les universités est très variable, non moins que leur position dans les classements nationaux et internationaux ou leurs résultats en matière d'insertion professionnelle des diplômés. Cette variabilité s'accompagne là aussi d'inégalités. Les cas étudiés nous ont permis de montrer comment les universités les plus coûteuses, avec de meilleures alliances dans le secteur de l'éducation et le domaine du travail, auxquelles les jeunes des secteurs les moins privilégiés ont un accès limité, ont un meilleur positionnement et offrent de meilleures possibilités d'insertion professionnelle, en raison de leurs alliances institutionnelles, de leur prestige (certifications et reconnaissances

obtenues), de la mise en place de mécanismes plus assurés d'insertion professionnelle, ou même grâce à certaines pratiques comme le recrutement des enseignants positionnés dans les entreprises et les institutions, ou l'accès aux emplois au sein de l'université. En revanche, les universités aux coûts de scolarité moins élevés, qui ont moins d'alliances dans le secteur du travail (ou qui ont des alliances avec des secteurs moins rémunérés ou moins attrayants pour les étudiants), et dont le prestige et la présence dans les médias sont moindres, ont moins de capacité à déployer des stratégies agressives d'insertion professionnelle et à se positionner sur le marché de l'emploi et dans le domaine éducatif par des accords et des alliances ; cela bien sûr n'est pas au bénéfice des étudiants de secteurs sociaux moins favorisés.

Concluons en soulignant que les inégalités déjà mentionnées en matière de reconnaissance, de liens institutionnels et d'efficacité des stratégies d'insertion professionnelle des établissements, semblent avoir un impact sur les possibilités d'emploi de leurs diplômés. Comme nous l'avons précisé, les privilèges liés à la qualité et aux liens institutionnels d'une université plus coûteuse et mieux positionnée paraissent conditionner un meilleur accès à des postes de responsabilité plus importants, à un meilleur accès au secteur privé de l'emploi, plus rémunérateur que le public, et à de meilleures conditions de travail. Si l'on tient compte du fait que l'accès à ces universités est principalement différencié en fonction des capacités économiques des étudiants, de leur accès à l'enseignement scolaire privé ou public, et du niveau éducatif et professionnel des parents, un réel cercle de reproduction des inégalités dans le domaine social, éducatif et professionnel est mis en évidence dans le secteur privé de l'enseignement supérieur.

Bibliographie

Etudes sur les inégalités d'accès et de résultats dans l'enseignement supérieur

Arregui, Patricia (1993),

« Empleo, ingresos y ocupación de los profesionales y técnicos en el Perú. Notas para el debate ». Lima: GRADE.

Barco, Daniel y Paola Vargas (2010), « El Perfil del Trabajador Informal y el Retorno de la Educación ». Lima: Banco Central de Reserva del Perú.

Benavides, León y Etesse (2014), « Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano PISA 2000 y 2009 ». Lima: GRADE.

Benavides, Martín y Manuel Etesse (2012), « Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares ». *Educación superior: movilidad social e identidad*, pp. 51-92. Lima: IEP.

Benavides, M. León, J.; Haag, F. y Cueva, S. (2015), « Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. Documento de investigación 78 ». Lima: GRADE.

Benavides, M. (2004), « Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos ». En: *¿Es Posible Mejorar la Educación peruana?: Evidencias y Posibilidades*. Lima: GRADE. p. 125-146.

Beltrán, A., y Lavado, P. (2015), « Filtraciones y subcoberturas en el programa Beca 18 de PRONABEC ». Documento de Discusión CIUPI510.

Burga, Manuel (2008), « La reforma silenciosa. Descentralización, desarrollo y universidad regional ». Lima: *Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú*.

Burga, Manuel (2006), « Solos en Lima ». En Díaz-Romero, Pamela, ed., *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas. https://issuu.com/fundacion.equitas/docs/inclusion_peru

Burga, C., & Moreno, M. (2001), « ¿Existe subempleo profesional en el Perú Urbano? ». Lima: CIES, GRADE.

Burga, Cybele y Martín Moreno (2001), « ¿Existe subempleo profesional en el Perú urbano? Informes breves ». Lima: GRADE.

Calónico, S., & Ñopo, H. (2007), « Retornos a la educación privada en el Perú ». Lima: IADB - BID.

Cannock, G., Andrade, R., Neira, P. (2014), « Evaluación de diseño y ejecución de presupuesto del programa nacional beca 18 del programa nacional de becas y crédito educativo. Informe final ». Lima: MINEDU, GIZ, Cooperación Alemana y Embajada de Suiza en el Perú.

Castro, J. F. y Yamada, G. (2011), « Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica en el Perú ». Documentos de Discusión 04/11. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Castro, J. F., Yamada, G. y Arias, O. (2011), « Higher Education Decisions in Peru: On the Role of Financial Constraints, Skills, and Family Background ». Documento de Discusión 11/04. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

CEPLAN Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (2016), « Subvenciones educativas: Becas y créditos en Perú al 2020 ». Lima: CEPLAN.

Chacaltana, Juan (2006), « Empleos para los jóvenes ». Lima, CEPAL, CEDET, GTZ.

Chacaltana, Juan y Jaime Saavedra (2001), « Exclusión y oportunidad. Jóvenes urbanos y su inserción en el mercado de trabajo y en el mercado de capacitación ». Lima: GRADE.

Cuenca (2014), « An "Other" Social Mobility, Viewed from the Standpoint of Exclusion. Excellence in Higher Education 5. pp. 14-25.

Cuenca, Ricardo (2015), « La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades. Estudios sobre Desigualdad », 10. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, Ricardo (2018), "Geographic mobility and social inequality among Peruvian university students". *The international Journal of Higher Education Research*. Vol. 75, No. 3. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0149-6>

Cuenca, R., & Ramírez, A. (2015), « ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena ». In R. Cuenca (Ed.), *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 59–104). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, Ricardo; Reátegui, Luciana (2016), « La (incumplida) promesa universitaria en el Perú ». Lima: IEP (Documento de Trabajo, 230. Serie Educación, II)

Córdova, Gavina (2011), « Educación superior en el Perú: los pueblos indígenas y afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales ». En Mato, Daniel, coord., *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC, UNESCO.

Dargent, E. Y., & Chávez, N. (2016), « ¿Extraer para educar? Boom de commodities. Construcción estatal y universidad pública ». Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Díaz, Juan (2008), « Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate », pp. 83–129. Lima: GRADE.

Espinoza, R., y Urzúa, S. (2015), "Las consecuencias económicas de un sistema de educación superior gratuito en Chile: The Economic Consequences of Chile's Free Higher Education Plan". *Revista de Educación*, 370, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Garfías, Marcos (2015), « La persistencia de las desigualdades en el ámbito de la educación universitaria. El caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos », 1940–2000. Cuenca, Ricardo (ed). *La educación superior en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP.

Garfías, M. (2011), « La investigación en la universidad pública regional y los fondos del canon, 2004–2008 ». Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Gautier, Em. (2012), « Masificación y calidad de la educación superior ». En: Cuenca, Ricardo (editor). *Educación superior. Movilidad social e identidad*. Lima: (IEP), pp. 51–92.

Guerrero, Gabriela (2013), « ¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior?. Un estudio longitudinal en Lima, Perú ». Lima: GRADE.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2011), « II Censo Nacional Universitario 2010. Principales resultados ». Lima: Autor.

Jaramillo, Miguel y Jaime Saavedra (2011), « Menos desiguales: la distribución del ingreso luego de las reformas estructurales. Documento de Investigación 59 ». Lima: GRADE.

Kogan, L. & Galarza, F. (2015), « Cuando la piel habla: Estrategias de blanqueamiento en el sistema universitario peruano ». Lima: Centro de Investigación Universidad del Pacífico.

Lavado, P. (2014), « ¿A la Carrera por el Título? Un Modelo Económico sobre la Calidad de la Educación Superior Universitaria y el Subempleo Profesional », (Calidad de la educación universitaria y subempleo) (p. 78). INEI.

Lavado, Pablo y Yamada, Gustavo (2018), "Labor market consequences of the college boom around the world". IZA World of Labor. Diciembre 2018. <https://wol.iza.org/uploads/articles/466/pdfs/boom-in-university-graduates-and-risk-of-underemployment.pdf>

Lavado, Pablo, Oviedo, Nelson y Yamada, Gustavo (2016), "La evidencia de rendimientos de la educación superior a partir de "Ponte en Carrera" ». Documento de Discusión CIUP. Diciembre 2016. Lima: Universidad del Pacífico.

Lavado, Pablo, Martínez, Joan y Yamada, Gustavo (2014), « ¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú ». Working Paper Series. Lima: Banco Central de Reserva del Perú.

León, Janina (2012), « Educación, seguridad social y mercados de trabajo en el Perú ». En: *Empleo y protección social*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

León, J., & Sugimaru, C. (2013), « Entre el estudio y el trabajo: Las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular ». Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

MINEDU (s/f), Edudatos No. 28: «Objetivos de Desarrollo Sostenible. Aproximación al Objetivo 4 ».

MINEDU (s/f), Edudatos No. 8. «Educación básica y educación superior: Continuidad y calidad».

Ponte en carrera (2018a), « ¿Cómo va el empleo? », Consulta: 20 diciembre 2018. Recuperado de: <https://www.ponteencarrera.pe/como-va-el-empleo>

Ponte en carrera (2018b), « ¿Cómo financio mi carrera? » Consulta: 20 diciembre 2018. Recuperado de: <https://www.ponteencarrera.pe/como-financio>

PRONABEC (2013), « Expediente técnico 2013. Oficina de becas pregrado ». Lima: PRONABEC

Sanborn, C. y Arrieta, A. (2011), « Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente ». Documento de Discusión 11/16. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. 2011.

Seclén, Eloy (2013), « ¿A dónde van los que quieren salir adelante? El perfil de los estudiantes de las nuevas universidades privadas en Lima. El caso de la Universidad César Vallejo ». Tesis para optar por el grado de Magíster en Sociología. Lima: PUCP.

Verdera, F. (1995), « Propuestas de redefinición de la medición del subempleo y el desempleo y de nuevos indicadores sobre la situación ocupacional en Lima ».

Yamada, Castro y Rivera (2012), « Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad ». Lima: SINEACE.

Yamada, G. (2009), « Rendimientos de la educación superior en el mercado laboral. El caso de Perú ». *El trimestre económico*. Vol. LXXVI, No. 302.

Yamada, Gustavo (2006), « Retornos a la educación superior en el mercado laboral. ¿Vale la pena el esfuerzo? » Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Yamada, Gustavo y Juan Castro (2010), « Educación superior e ingresos laborales: Estimaciones paramétricas y no paramétricas de la rentabilidad por niveles y carreras en el Perú ». Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Zaragoza, Justo (2013), « ¿Cuánto cuestan los estudios universitarios en el Perú? » *Educacionalfuturo.com*. Recuperado de: <https://educacionalfuturo.com/articulos/hurgando-en-el-criterio-de-clasificacion-cuanto-cuestan-los-estudios-universitarios/>

Yamada, G.; Castro, J.F. (2013), « Evolución reciente de la calidad de la educación superior en el Perú: no son buenas noticias ». En: Yamada, Yamada, G.; Castro, J.F. (editors). *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico; Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación, 2013.

Yamada, G., Castro, J. F., Bacigalupo, J. L., & Velarde, L. (2013), « Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: Algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes ». *Apuntes*, 40(72), 7-32.

Etudes sur l'évolution de l'offre institutionnelle, du système de régulation et du financement de l'enseignement supérieur

Balarín, M. (2012), « El gobierno de la educación en Inglaterra y Perú: una mirada comparada desde la economía política ». Lima: GRADE.

Balarín, M., Kitmang, Ñopo y Rodríguez (2018), « Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú/María Balarín, Justin Kitmang, Hugo Ñopo y María Fernanda Rodríguez. Lima: GRADE, 2018. (Documentos de Investigación, 89).

British Council (2016), « La reforma del sistema universitario peruano: Internacionalización, avance, retos y oportunidades ».

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2014), « Mapeo sobre tendencias de la privatización de la Educación en América Latina y el Caribe ». Sao Paulo: Autor.

Casas, Frank (2012a), « La regulación regulada: El sentido de la expansión universitaria en el Perú desde el CONAFU ». Revista de la educación superior, Vol. XLI (3), No. 163.

Casas, Frank (2012b), « Procedimientos formales e informales para la apertura y funcionamiento de Universidades desde el Conafu, Perú ». Revista Andina de Estudios Políticos. Vol. II, N° 2. Instituto de Estudios Políticos Andinos.

Casas, Frank (2012c), « Reformismo sin reforma. El papel del Estado en el proceso de transformación de las políticas de creación de universidades desde el Conafu entre 1995 – 2010 ». Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencia Política. Lima: PUCP.

Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria (2002), « Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria ».

Consejo Nacional de Educación (2017a), « Proyecto Educativo Nacional. Balance y recomendaciones ». Lima: Autor.

Consejo Nacional de Educación (2017b), « Revisión de las políticas educativas 2000–2015 ». Lima: Autor.

Del Mastro, Christina (2011), « La Educación Superior en el Perú 2005–2009 ». La educación superior en Iberoamérica 2011. CINDA.

Díaz, Ricardo (2015), « Factores condicionantes de la calidad en la educación universitaria peruana ». Lex, No. 15, Año 13.

Fosca, Carlos (2007), « La medición de la calidad universitaria en el ranquin internacional ». Palestra. Portal de Asuntos públicos de la PUCP.

Guadalupe, César; León, Juan; Rodríguez, José y Silvana Vargas (2017), « Estado de la Educación en el Perú. Avances y perspectivas de la educación básica ». Lima: GRADE.

Lynch, Nicolás (2006), « Los últimos de la clase. Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú ». Fondo Editorial UNMSM.

Martell, C. (2013), « Sobre la ejecución del canon minero en la Universidad Nacional de Trujillo, Perú ». Revista Ciencia y Tecnología. Escuela de Posgrado Universidad Nacional de Trujillo.

Nava, Hugo (2005), « Evaluación y acreditación de la Educación Superior : el caso del Perú ». Informe Técnico. Ministerio de Educación del Perú. Dirección de Coordinación Universitaria MINEDU (2006). La Universidad en el Perú. Razones para una Reforma Universitaria Informe 2006.

OCDE (2016), « Avanzando hacia una mejor educación para Perú ». Centro de Desarrollo de la OCDE.

Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación del Perú (s/f), « Estructura y titulaciones de Educación Superior en Perú ».

Ongaro, José Antonio (s/f), « La legislación sobre Educación Superior en el Perú. Antecedentes, evolución y tendencias ». Estudio elaborado para el Proyecto "Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". Co-edición IESALC/UNESCO. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

PUCP, Universidad de Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia (2009), « Informe sobre el Sistema de Educación Superior Universitaria del Perú ». Lima: Autores.

Rodríguez, José y Lisset Montoro (2013), « La educación superior en el Perú: Situación actual y perspectivas ». Documento de trabajo No. 370. Departamento de Economía PUCP.

Sandoval, Pablo (2002), « Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995) », Buenos Aires: CLACSO.

Sevillano, Sandra (2017), « El sistema de acreditación universitaria en el Perú: marco legal y experiencias recientes ». Revista de Educación y Derecho. No. 15.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) (2019), « Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana ». Lima: Autor.

Vega, Juan (2016), « Informe Nacional: Perú ». Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. CINDA.

Etudes sur l'enseignement privé au Pérou

Fontdevila, C., Marius, P., Balarin, M. y Rodríguez, M. (2018), « Educación privada de 'bajo coste' en el Perú: un enfoque desde la calidad ». Internacional de la Educación.

Etudes et rapports sur les bourses et les financements

Cotler, J. (2016), "Educación Superior e Inclusión Social. Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18 ». Lima: PRONABEC – MINEDU.

Instituto de Estudios Peruanos (IEP) (2016), « El Desarrollo de los Becarios de Beca 18 en comparación con los No Becarios ». Promociones 2012, 2013 y 2014. Lima: PRONABEC – MINEDU.

PRONABEC – MINEDU (2014), « Beca Presidente de la República ». Informe estadístico 2012-2014. Lima: Autor.

PRONABEC – MINEDU (2014), « Cerrando brechas en educación superior. Aspectos metodológicos para optimizar la inversión en el talento y la inclusión social ». Lima: Autor.

PRONABEC – MINEDU (2015), « ¿Qué explica el rendimiento académico de los beneficiarios de Beca 18? ». Serie Estudios Breves. Lima: Autor.

PRONABEC – MINEDU (2015), « Memoria Institucional del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2012 – 2015 ». Lima: Autor.

PRONABEC – MINEDU (2015), « Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca ». Serie Estudios Breves. Lima: Autor.

PRONABEC – MINEDU (2016), « 100 mil becas. Memoria Gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2011 – 2016 ». Lima: Autor.

Expansion et évolution de l'offre institutionnelle et du système de régulation de l'enseignement supérieur en Amérique latine. Inégalités dans l'enseignement supérieur en Amérique latine.

Banco Mundial (1995), « La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia ». Serie Development in Practice. Banco Mundial.

González-Velosa, C., Rucci, G., Sarzosa, M. et Urzúa, S. (2015), "Returns to Higher Education in Chile and Colombia", IDB Publications (Working Papers), 587, Inter-American Development Bank.

Hernández, Gustavo (2010), « ¿Cuán rentable es la educación superior en Colombia? ». Lecturas de Economía 73: 181-214.

IESALC (2007), « Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior ». Caracas: IESALC.

Levy, D. C. (2006), « The unanticipated explosion: private higher education's global surge ». Comparative Education Review, 50(2), 217-240

Marginson, S., & Sawir, E. (2005), "Interrogating global flows in higher education. Globalisation, Societies and Education, 3(3), 281-309. doi:10.1080/14767720500166878.

Marteletto, Leticia; Denisse Gelber, Celia Hubert y Viviana Salinas (2012), "Educational inequalities among Latin American adolescents: continuities and changes over the 1980s, 1990s and 2000s". Research in Social Stratification and Mobility, 30(3), 352-375.

McMahon, M. E. (1992), "Higher education in a world market". *Higher Education*, 24(4), 465-482.

Mollis, Marcela (2003), « Las universidades en América Latina. ¿Reformadas o alteradas? ».

Rueda, D., Ruiz, G. (2016), « La gratuidad en la Educación Superior, su regulación en tres países de América Latina ». *Revista latinoamericana de educación comparada*, ISSN-e 1853-3744, Año 7, N° 9, 2016, págs. 7-26

Etudes sur les négalités au Pérou

Cabrera, S., Cielo, C., Montero, K., Ospina, P. (2017), « Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades ». Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Greene, S. (2007), "Entre lo indio, lo negro, y lo incaico: the spatial hierarchies of difference in multicultural Peru". *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(2), 441-474.

Rama, C. (2005), « La política de Educación Superior en América Latina y el Caribe ». *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio de 2005, pp. 47-62.

Rama, C. (2006), « La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización ». *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46

Ramírez, R. (2013), « Tercera ola de transformación de la Educación Superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir ». Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador.

Rojas, J. (2011), « Reforma universitaria en el Ecuador. Etapa de transición ». *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, pp. 59-67

Stewart, F. (2008), "Horizontal inequalities and conflict: an introduction and some hypotheses". In F. Stewart (Ed.), *Horizontal inequalities and conflict: understanding group violence in multiethnic societies*. Oxford: Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity.

Ugaz, P. et Mori J. (2016), « La Ley Universitaria en el Perú: crónica de una historia que tuvo un final feliz...para los universitarios ». Document du projet « *Educación Social e Inclusión Social* », Lima: IEP.

UNESCO – IESALC (2018), « Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018 ». Henríquez Guajardo, Pedro (coord.) Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Glossaire

ACCREDITATION : L'**accréditation** est la reconnaissance publique et temporaire de l'établissement d'enseignement, du domaine, du programme ou de la carrière professionnelle qui a volontairement participé à un **processus d'évaluation** de sa gestion pédagogique, institutionnelle et administrative. SINEACE est l'institution chargée de ce processus et du développement et de la validation de la méthodologie appliquée. Il s'agit d'un processus volontaire, sauf pour les carrières dans l'éducation, la santé et le droit, qui ont pour condition préalable l'obtention d'un agrément accordé par SUNEDU. L'accréditation de SINEACE pour l'enseignement supérieur fonctionne dans deux domaines : 1. l'accréditation des programmes d'études pour les instituts et les écoles d'enseignement supérieur, dont le dernier modèle a été officialisé en juillet 2016 (SINEACE, 2016a) ; 2. l'accréditation des programmes d'études pour les établissements d'enseignement supérieur.

AGRÉMENTS : La loi sur les universités a remplacé la CONAFU par la SUNEDU, et a transformé l'autorisation d'exploitation en une licence (licenciamiento, agrément) obligatoire. La procédure d'autorisation vise à vérifier le respect des conditions de qualité de base (BQC) pour offrir le service d'enseignement supérieur universitaire et à autoriser son fonctionnement. L'agrément est obligatoire et permet aux universités (publiques et privées) de fournir des services éducatifs et de délivrer des titres et des diplômes. Il représente le mécanisme de contrôle le plus important et les CBC sont spécifiés en détail avec des indicateurs et des exigences pour documenter la conformité. L'agrément doit être renouvelé périodiquement.

ANR : ASSEMBLÉE NATIONALE DES RECTEURS. La loi de 1983 a créé l'Assemblée nationale des recteurs (article 90), un organisme public et autonome, composé de recteurs d'université. Il avait pour fonction de coordonner, d'évaluer et d'exiger la qualité de l'enseignement universitaire, ainsi que d'évaluer les nouvelles universités. Jusqu'à la création de la CONAFU, un organisme appartenant à l'ARN, l'ARN était chargée de l'autorisation finale des universités. Avec la nouvelle loi sur les universités, cet organisme a été dissous.

BOURSE 18 : Programme de bourses de l'Etat péruvien, qui offre aux jeunes bénéficiant de bonnes conditions académiques, issus de familles ciblées et identifiées comme pauvres ou en situation d'extrême pauvreté, une formation gratuite dans les établissements d'enseignement supérieur (universités et instituts) pour des carrières prioritaires (sciences et technologies à l'exclusion de la médecine et de la santé). La bourse 18 comprend des filières pour les populations prioritaires : recrues du service militaire, victimes de la violence politique, jeunes des zones de culture de la coca, enseignants de l'éducation bilingue, membres des communautés indigènes amazoniennes (CNA), etc. Le programme comprend des systèmes de soutien et de tutorat pour assurer l'intégration dans la dynamique académique des étudiants de première génération issus de familles sans expérience préalable de l'enseignement supérieur. Le Programme de bourses d'État (PRONABEC) est financé par des ressources ordinaires provenant du budget de la République.

BOURSE d'EMPLOI : Plateforme des universités où sont enregistrées et publiées les offres d'emploi de différentes institutions, auxquelles les étudiants peuvent recourir dans leur recherche d'emploi.

CNE: Conseil national de l'éducation

CNO : *Clasificador Nacional de Ocupaciones*. Système officiel de classification des professions au Pérou utilisé par l'Institut national des statistiques. Il est basé sur la Classification internationale type des professions, 2008, de l'Organisation internationale du travail (OIT) et sa version la plus récente correspond à 2015.

CONAFU : En 1995, la loi n° 26439 a créé le Conseil national pour l'autorisation des opérations universitaires (CONAFU), un organisme appartenant à l'ANR et composé d'anciens recteurs. A partir de cette date, l'évaluation et l'autorisation du fonctionnement des universités ont été confiées à la CONAFU. Dans ce cadre, pour la création d'universités publiques, une loi sur la création et une évaluation du ministère de l'économie et des finances étaient nécessaires pour déterminer la capacité de l'État à financer leur fonctionnement.

CONCYTEC : Le Conseil national des sciences, de la technologie et de l'innovation technologique (CONCYTEC) est l'institution dirigeante du Système national des sciences, de la technologie et de l'innovation technologique, SINACYT, composé de l'Académie, des instituts de recherche de l'État, des organisations d'entreprises, des communautés et de la société civile. Son but est de réglementer, diriger, guider, encourager, coordonner, superviser et évaluer les actions de l'État dans le domaine de la science, de la technologie et de l'innovation technologique et de promouvoir et encourager leur développement par une action concertée et une complémentarité entre les programmes et les projets des institutions publiques, universitaires et commerciales, des organisations sociales et des personnes qui sont membres de SINACYT.

CONEAU : Conseil pour l'évaluation, l'accréditation et la certification de la qualité dans l'enseignement supérieur

DÉPARTEMENT : Première subdivision du territoire péruvien. Il serait équivalent à celui des États du Mexique (États ou entités fédérales). Le gouvernement des départements est appelé "gouvernement régional". Chaque gouvernement régional a l'autonomie, le droit de réglementer et d'administrer les affaires publiques relevant de sa compétence. Le Pérou compte actuellement 24 départements et une province constitutionnelle : le Callao. Les départements sont subdivisés en provinces.

DIGESU : Direction générale de l'enseignement supérieur universitaire

DL 882 : Décret-loi 882, qui régit la promotion des investissements dans l'éducation de 1996.

EBR : *Regular Basic Education (educacion basica regular)*. Il correspond à l'enseignement scolaire, de la première année du primaire à la dernière année du secondaire, soit environ de 6 à 17 ans.

ENSEIGNANT ASSOCIÉ : Enseignant qui est dans la carrière d'enseignant, avec un titre professionnel, un diplôme d'enseignement et qui a été précédemment nommé assistant. Par exception, les professionnels ayant une formation universitaire et de recherche scientifique reconnue, ayant plus de 10 ans de pratique professionnelle, peuvent concourir sans avoir été professeur assistant dans cette catégorie.

ENSEIGNANT AUXILIAIRE : Enseignant qui est dans la carrière d'enseignant, avec un diplôme professionnel, une maîtrise et un minimum de 5 ans dans la pratique professionnelle

ENSEIGNANT PRINCIPAL : Enseignant qui a un diplôme professionnel, un doctorat obtenu par des études en présentiel, et qui a été précédemment nommé professeur associé. À titre exceptionnel, les professionnels ayant une expérience reconnue en matière de recherche scientifique et d'enseignement, avec plus de 15 ans de pratique professionnelle, peuvent concourir sans avoir été associés à cette catégorie.

ENSEIGNANTS EN EXERCICE COMPLET OU EXCLUSIF : Enseignants dont la seule activité rémunérée est celle qu'ils dispensent à l'université.

ENSEIGNANTS A TEMPS PLEIN : Enseignants avec une permanence de 40 heures par semaine.

ENSEIGNANTS A TEMPS PARTIEL : Enseignants ayant moins de 40 heures par semaine à l'université.

ENSEIGNANTS AVEC LA LICENCE : Enseignants qui, en plus d'avoir terminé leurs études de premier cycle (diplôme universitaire), ont obtenu une licence, pour laquelle ils ont dû présenter des recherches supplémentaires ou rédiger une thèse.

ENSEIGNANTS CONTRACTUELS : Enseignants qui fournissent des services sur une base de durée déterminée aux niveaux et dans les conditions prévues dans le contrat respectif et qui ne font pas partie de la carrière d'enseignant.

ENSEIGNANTS EXTRAORDINAIRES : Professeurs émérites, professeurs honoraires et autres dignitaires similaires que chaque université indique et qui ne font pas partie de la carrière d'enseignant.

ENSEIGNANTS ORDINAIRES : Enseignants qui font partie de la carrière d'enseignant et qui peuvent enseigner dans l'enseignement supérieur universitaire dans trois catégories : principal, associé ou assistant.

ENSEIGNANTS SANS DIPLOME : Enseignants qui ne sont pas titulaires d'un doctorat, d'une maîtrise ou d'une licence de l'université. Ils peuvent être nommés enseignants en fonction de leur expérience professionnelle, conformément aux statuts de l'université.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. Il dure cinq ans (de la 1ère à la 5ème année de l'enseignement secondaire) et s'adresse aux jeunes de 12 à 17 ans. Il correspond aux niveaux 2 (enseignement secondaire inférieur) et 3 (enseignement secondaire supérieur) de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) de l'UNESCO. À l'issue de ces études, les étudiants peuvent entrer dans le système d'enseignement supérieur. Seuls certains établissements proposent, après la 5e année du lycée, une année supplémentaire appelée "baccalauréat international", qui leur permet d'accéder aux systèmes universitaires à l'étranger. L'enseignement secondaire plus le baccalauréat international du système péruvien serait équivalent à l'enseignement secondaire plus l'enseignement secondaire supérieur du système mexicain.

FORMATION HUMANISTE : Cette catégorie désigne les universités dont l'orientation met l'accent sur une formation complète et humaniste, contrairement à celles qui se concentrent sur la formation pour l'insertion sur le marché du travail, que nous appelons universités professionnalisantes.

INDIVIDUS "PROFESSIONNELS" : Individus qui déclarent appartenir au groupe professionnel "Membres des pouvoirs exécutif et législatif, chefs d'entreprise" et "Professionnels, scientifiques et intellectuels".

MINEDU : La mission du ministère de l'éducation du Pérou (MINEDU) est de garantir les droits, d'assurer des services éducatifs de qualité et de promouvoir les possibilités de sport pour la population afin que chacun puisse réaliser son potentiel et contribuer au développement de manière décentralisée, démocratique, transparente et axée sur les résultats, dans une perspective d'équité et d'interculturalité.

PRONABEC : Programme national de bourses et de crédits d'études.

PROVINCE : Subdivision territoriale des départements, dont l'équivalent dans le cas mexicain serait les municipalités. Le Pérou compte 196 provinces, qui sont subdivisées en districts.

RÉGION : Dans certains documents, principalement de l'Institut national de la statistique, le nom "région" est utilisé comme synonyme de département. Dans le rapport ESPI-Pérou et dans les monographies, nous utilisons cependant exclusivement la dénomination "département" pour le premier niveau de subdivision administrative. Le terme "région" est également utilisé pour désigner des territoires plus vastes. Dans les documents officiels des institutions gouvernementales, la division des "régions naturelles" est souvent utilisée, ce qui différencie les régions "côte", "hautes terres" et "jungle" (selva).

SINEACE : Le système national d'évaluation, d'accréditation et de certification de la qualité de l'éducation vise à garantir à la société que les établissements d'enseignement publics et privés offrent un service de qualité. À cette fin, elle recommande des actions visant à surmonter les faiblesses et les lacunes identifiées dans les résultats des auto-évaluations et des évaluations externes, dans le but d'optimiser les facteurs qui affectent l'apprentissage et le développement des aptitudes et des compétences nécessaires pour atteindre de meilleurs niveaux de qualification professionnelle et de performance au travail.

SUNEDU : La Surintendance nationale de l'enseignement supérieur universitaire (SUNEDU) est l'agence technique spécialisée rattachée au ministère de l'éducation, chargée de délivrer les agréments pour le service supérieur universitaire, de superviser le service éducatif universitaire et de contrôler l'utilisation des ressources publiques et des avantages accordés aux universités.

Annexe 1

Dates de collecte de données et état actuel du système universitaire à la fin du processus d'agrément

Les données relatives au nombre et aux caractéristiques des enseignants, à la localisation et au statut des universités, ainsi que les données sur le nombre d'étudiants employés tout au long de ce Papier de recherche correspondent à une enquête de données menée en mars 2019. Il s'agit des données consolidées dont la SUNEDU disposait jusqu'alors sur les caractéristiques des institutions. À l'époque, seules 55 des 141 universités avaient obtenu leur agrément institutionnel. Il convient de garder à l'esprit que, dans ce laps de temps, les données relatives aux enseignants (nombre, catégories, régimes de travail et diplômes universitaires), aux cursus (facultés, filières et étudiants par filière), aux étudiants (nombre d'étudiants) et aux locaux (nombre de locaux et d'étudiants par local) ne sont fiables que pour les universités qui ont obtenu un agrément. Dans le cas des universités non agréées, les informations qu'elles ont fournies à la SUNEDU n'avaient pas encore été vérifiées. Certains de ces chiffres ne sont pas fiables car il s'agit de données présentées par les universités elles-mêmes selon leurs propres critères, à leur discrétion. C'est le cas, par exemple, du nombre de professeurs à temps plein. D'autres données correspondent aux ressources dont disposaient les universités dans des conditions de très faible qualité. C'est le cas du nombre de locaux (les universités non diplômantes disposaient de petits locaux, avec des infrastructures insuffisantes, qui étaient néanmoins présentés par elles comme des locaux qualifiés), des cursus (certains avec peu d'étudiants et des programmes d'études déficients) et des niveaux académiques des enseignants. Cette situation s'est améliorée dans le cas de certaines universités au cours du processus d'octroi de l'agrément. Les universités qui ne répondaient pas aux exigences de qualité ont été fermées.

Les progrès substantiels dus au processus d'octroi de l'agrément donnent une image différente depuis août 2020, date de la dernière mise à jour du processus d'octroi des agréments par la SUNEDU et disponible sur son site web. Actuellement, 47 universités se sont déjà vu refuser un agrément, 92 l'ont obtenu, et 2 sont encore en cours de vérification. Le tableau suivant montre les résultats des agréments par type de gestion des universités :

Tableau 19 : Agréments par type de gestion universitaire

Source : Données relatives aux agréments, disponibles sur le site web de la SUNEDU, mises à jour jusqu'en août 2020

	Privée associative (à but non lucratif)	Privée entrepreneuriale	Publique	Total
En cours	1		1	2
Agrément refusé	11	34	2	47
Agréée	29	17	46	92
Total	41	51	49	141

Ces résultats confirment la situation déjà observée en 2019. Les universités privées entrepreneuriales ont obtenu de mauvais résultats dans le processus d'octroi de l'agrément : 34 des 51 universités ne l'ont pas obtenu et sont actuellement en cours de fermeture. Les performances des universités associatives (à but non lucratif) sont légèrement meilleures : 29 des 41 ont réussi à obtenir leur agrément. Les performances des universités nationales sont excellentes, seules deux d'entre elles se sont vu refuser l'agrément. Ces résultats soulignent le rôle important du processus d'autorisation dans la régulation de la qualité du système universitaire, principalement du secteur privé, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation et de développer un système qui offre des chances égales aux étudiants.

Tableau 20 : Universités avec et sans agrément, par département

Source : Site web de SUNEDU en mars 2019. Liste officielle des mises à jour sur le processus d'agrément des universités, également disponible sur le site web de SUNEDU.

Département	Región	Nombre total d'universités en mars 2019	Universités dont l'agrément a été refusé (Septembre 2020)	Universités qui ont obtenu l'agrément de la SUNEDU (Septembre 2020)	MPI du département
CALLAO	Costa	2	1	1	0,003
LIMA	Costa	56	19	37	0,005
AREQUIPA	Sierra	7	3	4	0,011
TACNA	Costa	3	1	3	0,011
ICA	Costa	3	2	1	0,012
TUMBES	Costa	1	0	1	0,015
MOQUEGUA	Costa	2	1	1	0,017
MADRE DE DIOS	Selva	1	0	1	0,034
LAMBAYEQUE	Costa	6	4	2	0,042
JUNIN	Sierra	8	2	6	0,048
ANCASH	Sierra	4	1 (et 1 en cours)	2	0,054
LA LIBERTAD	Costa	8	2 (et 1 en cours)	5	0,062
PIURA	Costa	3	0	3	0,062
CUSCO	Sierra	6	3	3	0,072
PASCO	Sierra	1	0	1	0,074
SAN MARTIN	Selva	1	0	1	0,074
PUNO	Sierra	4	2	2	0,075
UCAYALI	Selva	3	1	2	0,081
AYACUCHO	Sierra	3	1	2	0,088
APURIMAC	Sierra	3	0	3	0,103
CAJAMARCA	Sierra	4	1	3	0,120
AMAZONAS	Selva	3	1	2	0,123
HUANUCO	Sierra	3	0	3	0,123
HUANCAVELICA	Sierra	3	0	3	0,130
LORETO	Selva	5	3	2	0,186

Annexe 2

Échantillon de personnes interviewées dans le cadre des monographies d'établissements

Personnes interrogées pour l'étude de cas de l'Université Associative Localisée - Projet ESPI

Directeur académique	1 ½ heures
Doyen ou coordinateur de la faculté des sciences de la santé	1 heure
Doyen ou coordinateur de la faculté de comptabilité	1 heure
Doyen ou coordinateur de la faculté des sciences et de l'ingénierie	1 heure
Directeur du Bureau de la protection sociale de l'université	1 heure
Directeur de l'Office de la psychopédagogie et/ou chef du Bureau de tutorat	1 heure
Directeur du Bureau des opportunités d'emploi	1 heure
Trois étudiants en 9e ou 10e cycle de soins infirmiers	45 minutes à 1 heure
Trois étudiants du 9e ou 10e cycle d'administration	45 minutes à 1 heure
Trois étudiants en 9e ou 10e cycle d'ingénierie des systèmes	45 minutes à 1 heure

Personnes interrogées pour l'étude de cas de l'Université Associative Multisites - Projet ESPI

Vice-recteur académique	1 ½ heures
Doyen et/ou coordinateur académique de la faculté des sciences de la santé	1 heure
Doyen et/ou coordinateur académique de la faculté d'économie	1 heure
Doyen et/ou coordinateur académique de la faculté d'ingénierie	1 heure
Directeur du bureau de la protection sociale de l'université ou de la direction des services complets aux étudiants	1 heure
Directeur de la Direction des opportunités d'emploi et du suivi des diplômés	1 heure
Trois étudiants en 9e ou 10e cycle de soins infirmiers	45 minutes à 1 heure
Trois étudiants du 9e ou 10e cycle d'administration	45 minutes à 1 heure
Trois étudiants en 9e ou 10e cycle d'ingénierie des systèmes	45 minutes à 1 heure

Personnes interrogées pour l'étude de cas de l'Université Entrepreneuriale Multisites - Projet ESPI

Directeur académique de Los Olivos	1 ½ heure
Directeur de la Faculté d'ingénierie, Campus de Los Olivos	1 heure
Directeur de la Faculté des sciences de la santé, Campus de Los Olivos	1 heure
Directeur de la faculté de commerce, Campus de Los Olivos	1 heure
Chef du bureau de mentorat au siège de Los Olivos	1 heure
Responsable de la Direction des services aux étudiants et de l'expérience ou d'un bureau similaire chargé de l'aide sociale aux universités	1 heure
Responsable du secteur de l'employabilité au siège de Los Olivos	1 heure
Trois étudiants en 9e ou 10e cycle de soins infirmiers	45 minutes à 1 heure
Trois étudiants du 9e ou 10e cycle d'administration	45 minutes à 1 heure
Trois étudiants en 9e ou 10e cycle d'ingénierie des systèmes	45 minutes à 1 heure

Annexe 3

Tableau 13 : Enseignants des universités enquêtées par catégorie, régime et durée moyenne de travail

Source : Données sur les agréments SUNEDU mises à jour jusqu'en mars 2019, élaboration propre

	Nombre total d'enseignants	Catégorie d'enseignement				Horaires de travail			Régime de travail			
		Embauché	Ordinaire	Extraordinaire	Heures Hebdomadaires	Nombre moyen d'heures de contrat	Nombre moyen d'heures de travail ordinaire	Nombre moyen d'heures des enseignants à temps plein	Enseignants à plein temps	% d'enseignants à temps plein	Enseignants à temps partiel	Dévouement exclusif des enseignants
UEM	2353	2155	9	189	21,9	21,9	40,0	0	597	25 %	1756	0
UAMU	500	403	87	10	20,1	16,3	38,2	0	168	34 %	330	2
UAL	164	138	26	0	20,1	19,0	25,8	0	45	27 %	114	5

Tableau 14 - Enseignants dans les universités enquêtées par diplôme universitaire, pays où ils ont obtenu leur diplôme et activité de recherche

Source : Données sur les agréments SUNEDU mises à jour jusqu'en mars 2019, élaboration personnelle

	Nombre total d'enseignants	Diplôme universitaire des enseignants					Pays d'obtention du diplôme			Recherche		
		non diplômés	licence	master	doctorat	% ayant un doctorat	diplômes supérieurs obtenus à l'étranger	diplôme obtenu au Pérou	% ayant un diplôme supérieur de l'étranger	enseignants chercheurs	% enseignants chercheurs	Enseignants enregistrés auprès de la DINA
UEM	2353	2	1027	1197	127	5 %	180	2173	8 %	84	4 %	84
UAMU	500	0	248	218	34	7 %	35	465	7 %	42	8 %	98
UAL	164	0	66	75	23	14 %	15	149	9 %	16	10 %	106

Les fourchettes de salaire des enseignants à plein temps des trois universités enquêtées sont les suivantes :

Tableau 15 : Rémunération mensuelle des enseignants des universités enquêtées

Source : Portails de transparence et entretiens avec les autorités universitaires

Catégorie d'enseignant	UEM	UAMU	UAL
Embauché	S./ 2.700 - S./ 3.500	(Non rapporté)	S/. 2359 - S/.38007
Extraordinaire			(Non rapporté)
Assistant ordinaire	S./ 2.970 - S./ 5.000	Soles 2500.00	S/.4334 - S/.64692
Associé ordinaire	S./ 3 240 - S./ 6 000	Soles 3500.00	S/.3570 - S/.50231
Principal ordinaire	S./ 3 510 - S./ 6 500	Soles 6000.00	S/.2954 - S/.21667

Annexe 4

Tableau 18 : Caractéristiques socio-démographiques des étudiants des universités enquêtées, et des universités privées et publiques du Pérou

Source : Recensement national des universités, 2010. Elaboration personnelle

		UAMU		UEM		UAL		Universités privées		Universités publiques	
Sexe	Homme	1 582	37.3 %	4 134	53.7 %	614	45.0 %	226 052	47.7 %	174 093	56.3 %
	Femme	2 664	62.7 %	3 558	46.3 %	751	55.0 %	247 743	52.3 %	135 082	43.7 %
Département / naissance	AMAZONS	28	0.7 %	40	0.5 %	11	0.8 %	3 012	0.6 %	3 396	1.1 %
	ANCASH	110	2.6 %	199	2.6 %	66	4.8 %	24 307	5.1 %	12 390	4.0 %
	APURIMAC	26	0.6 %	3	0.0 %	16	1.2 %	7 938	1.7 %	6 249	2.0 %
	AREQUIPA	28	0.7 %	67	0.9 %	6	0.4 %	27 679	5.8 %	20 874	6.8 %
	AYACUCHO	30	0.7 %	4	0.1 %	16	1.2 %	6 975	1.5 %	10 376	3.4 %
	CAJAMARCA	87	2.0 %	2 264	29.4 %	26	1.9 %	13 667	2.9 %	12 686	4.1 %
	CUSCO	34	0.8 %	19	0.2 %	9	0.7 %	18 338	3.9 %	16 652	5.4 %
	HUANCAVELICA	13	0.3 %	5	0.1 %	11	0.8 %	4 377	0.9 %	7 061	2.3 %
	HUANUCO	56	1.3 %	19	0.2 %	25	1.8 %	9 420	2.0 %	10 623	3.4 %
	ICA	40	0.9 %	31	0.4 %	11	0.8 %	12 929	2.7 %	11 006	3.6 %
	JUNIN	143	3.4 %	32	0.4 %	49	3.6 %	27 233	5.7 %	16 794	5.4 %
	LIBERTE	46	1.1 %	3 781	49.2 %	12	0.9 %	25 556	5.4 %	14 646	4.7 %
	LAMBAYEQUE	32	0.8 %	136	1.8 %	19	1.4 %	18 050	3.8 %	10 416	3.4 %
	LIMA	3 030	71.4 %	626	8.1 %	956	70.0 %	176 212	37.2 %	84 490	27.3 %
	LORETO	22	0.5 %	41	0.5 %	10	0.7 %	5 303	1.1 %	7 394	2.4 %
	MÈRE DE DIEU	0	0.0 %	4	0.1 %	0	0.0 %	1 582	0.3 %	1 231	0.4 %
	MOQUEGUA	3	0.1 %	6	0.1 %	3	0.2 %	5 587	1.2 %	1 527	0.5 %
	PASCO	25	0.6 %	4	0.1 %	9	0.7 %	3 562	0.8 %	7 118	2.3 %
	PIURA	58	1.4 %	189	2.5 %	11	0.8 %	25 309	5.3 %	12 792	4.1 %
	PROV. CONST. DEL CALLAO	193	4.5 %	14	0.2 %	68	5.0 %	8 605	1.8 %	4 000	1.3 %
	PUNO	10	0.2 %	5	0.1 %	6	0.4 %	26 267	5.5 %	19 164	6.2 %
	SAN MARTIN	47	1.1 %	91	1.2 %	11	0.8 %	6 292	1.3 %	6 186	2.0 %
TACNA	4	0.1 %	19	0.2 %	2	0.1 %	6 433	1.4 %	4 965	1.6 %	
TUMBES	10	0.2 %	45	0.6 %	2	0.1 %	2 751	0.6 %	2 560	0.8 %	
UCAYALI	162	3.8 %	12	0.2 %	6	0.4 %	3 983	0.8 %	4 266	1.4 %	
Langue ou langue apprise	Anglais	4 073	95.9 %	7 639	99.3 %	1 335	97.8 %	464 215	98.0 %	297 770	96.3 %
	Quechua	25	0.6 %	5	0.1 %	24	1.8 %	5 360	1.1 %	8 907	2.9 %
	Aymara	1	0.0 %	3	0.0 %	1	0.1 %	1 049	0.2 %	1 189	0.4 %
	Autres	147	3.5 %	45	0.6 %	5	0.4 %	3 171	0.7 %	1 309	0.4 %

Groupe professionnel du père	Non applicable (le parent ne travaille pas et ne vit pas)	1 268	29.9 %	1 701	22.1 %	321	23.5 %	124 928	26.4 %	72 211	23.4 %
	Membres des pouvoirs exécutif et législatif, dirigeants de l'administration publique et des entreprises	72	1.7 %	431	5.6 %	24	1.8 %	16 928	3.6 %	6 415	2.1 %
	Professionnels, scientifiques et intellectuels	261	6.1 %	1 201	15.6 %	88	6.4 %	63 115	13.3 %	30 963	10.0 %
	Techniciens de niveau intermédiaire et travailleurs assimilés.	385	9.1 %	740	9.6 %	133	9.7 %	39 863	8.4 %	30 257	9.8 %
	Patrons et employés de bureau.	286	6.7 %	734	9.5 %	69	5.1 %	38 062	8.0 %	15 009	4.9 %
	Travailleurs des services personnels et vendeurs au détail	449	10.6 %	1 066	13.9 %	186	13.6 %	55 781	11.8 %	39 662	12.8 %
	Agriculteurs, travailleurs qualifiés de l'agriculture et de la pêche	270	6.4 %	321	4.2 %	62	4.5 %	25 047	5.3 %	29 273	9.5 %
	Travailleurs et exploitants de mines, carrières et industries manufacturières	235	5.5 %	465	6.0 %	99	7.3 %	22 784	4.8 %	19 384	6.3 %
	Ouvriers du bâtiment, fabricants d'articles en papier et en carton, fabrication d'instruments de musique et autres produits connexes	433	10.2 %	345	4.5 %	177	13.0 %	28 008	5.9 %	26 830	8.7 %
	Travailleurs des services non qualifiés, prêteurs sur gages, vendeurs	214	5.0 %	138	1.8 %	89	6.5 %	15 658	3.3 %	21 470	6.9 %

	Forces armées et police	158	3.7 %	278	3.6 %	58	4.2 %	26 560	5.6 %	9 501	3.1 %
	Autres professions	215	5.1 %	272	3.5 %	59	4.3 %	17 061	3.6 %	8 200	2.7 %
Groupe professionnel de la mère	Non applicable (la mère ne travaille pas et ne vit pas)	2 403	56.6 %	3 679	47.8 %	754	55.2 %	237 830	50.2 %	155 904	50.4 %
	Membres des pouvoirs exécutif et législatif, dirigeants de l'administration publique et des entreprises	24	0.6 %	235	3.1 %	15	1.1 %	10 776	2.3 %	3 717	1.2 %
	Professionnels, scientifiques et intellectuels	230	5.4 %	1 042	13.5 %	60	4.4 %	50 206	10.6 %	21 195	6.9 %
	Techniciens de niveau intermédiaire et travailleurs assimilés	232	5.5 %	594	7.7 %	83	6.1 %	31 457	6.6 %	19 392	6.3 %
	Patrons et employés de bureau	150	3.5 %	493	6.4 %	44	3.2 %	27 321	5.8 %	8 480	2.7 %
	Travailleurs des services personnels et vendeurs au détail	615	14.5 %	1 108	14.4 %	211	15.5 %	69 617	14.7 %	52 592	17.0 %
	Agriculteurs, travailleurs qualifiés de l'agriculture et de la pêche	127	3.0 %	74	1.0 %	17	1.2 %	8 071	1.7 %	10 912	3.5 %
	Travailleurs et exploitants de mines, carrières et industries manufacturières	81	1.9 %	92	1.2 %	26	1.9 %	5 215	1.1 %	4 742	1.5 %
	Ouvriers du bâtiment, fabricants d'articles en papier et en carton, fabrication d'instruments de musique et autres produits connexes	13	0.3 %	22	0.3 %	12	0.9 %	1 848	0.4 %	1 411	0.5 %

	Travailleurs des services non qualifiés, prêteurs sur gages, vendeurs	258	6.1 %	167	2.2 %	111	8.1 %	19 595	4.1 %	26 001	8.4 %
	Forces armées et police	19	0.4 %	33	0.4 %	4	0.3 %	2 662	0.6 %	583	0.2 %
	Autres professions	94	2.2 %	153	2.0 %	28	2.1 %	9 197	1.9 %	4 246	1.4 %
NIVEAU D'ÉDUCATION DU PÈRE	Pas de niveau/pas d'études	52	1.2 %	48	0.6 %	15	1.1 %	3 954	0.8 %	3 773	1.2 %
	Initial	28	0.7 %	27	0.4 %	7	0.5 %	2 206	0.5 %	2 392	0.8 %
	Primaire	560	13.2 %	506	6.6 %	179	13.1 %	43 629	9.2 %	45 834	14.8 %
	Secondaire	1309	30.8 %	1 581	20.6 %	489	35.8 %	118 188	24.9 %	100 766	32.6 %
	Études techniques	957	22.5 %	1441	18.7 %	263	19.3 %	86 578	18.3 %	48 392	15.7 %
	Enseignement supérieur non universitaire incomplet	166	3.9 %	231	3.0 %	52	3.8 %	16 259	3.4 %	9 201	3.0 %
	Enseignement supérieur non universitaire terminé	147	3.5 %	458	6.0 %	61	4.5 %	25 864	5.5 %	19 489	6.3 %
	Diplôme universitaire incomplet	271	6.4 %	530	6.9 %	79	5.8 %	30 485	6.4 %	16 949	5.5 %
	Supérieur universitaire complet	510	12.0 %	1 994	25.9 %	140	10.3 %	97 762	20.6 %	46 452	15.0 %
	Études de troisième cycle au Pérou	93	2.2 %	515	6.7 %	31	2.3 %	27 856	5.9 %	8 290	2.7 %
	Études de troisième cycle à l'étranger	9	0.2 %	107	1.4 %	2	0.1 %	5 189	1.1 %	895	0.3 %
	Ne sait pas	144	3.4 %	254	3.3 %	47	3.4 %	15 822	3.3 %	6 740	2.2 %
NIVEAU D'ÉDUCATION DE LA MÈRE	Pas de niveau/pas d'études	99	2.3 %	107	1.4 %	40	2.9 %	9 032	1.9 %	10 337	3.3 %
	Initial	47	1.1 %	33	0.4 %	5	0.4 %	3 529	0.7 %	4 061	1.3 %
	Primaire	802	18.9 %	682	8.9 %	261	19.1 %	63 106	13.3 %	69 716	22.5 %
	Secondaire	1 377	32.4 %	1 755	22.8 %	495	36.3 %	131 891	27.8 %	103 556	33.5 %
	Études techniques	950	22.4 %	1 692	22.0 %	283	20.7 %	94 446	19.9 %	44 684	14.5 %

	Enseignement supérieur non universitaire incomplet	121	2.8 %	230	3.0 %	44	3.2 %	14 832	3.1 %	8 334	2.7 %
	Enseignement supérieur non universitaire terminé	176	4.1 %	585	7.6 %	57	4.2 %	27 062	5.7 %	18 765	6.1 %
	Diplôme universitaire incomplet	194	4.6 %	437	5.7 %	43	3.2 %	24587	5.2 %	10 861	3.5 %
	Supérieur universitaire complet	367	8.6 %	1 652	21.5 %	92	6.7 %	78435	16.6 %	31 121	10.1 %
	Études de troisième cycle au Pérou	55	1.3 %	341	4.4 %	22	1.6 %	17 052	3.6 %	4 753	1.5 %
	Études de troisième cycle à l'étranger	7	0.2 %	33	0.4 %	0	0.0 %	1 638	0.3 %	252	0.1 %
	Il ne sait pas	51	1.2 %	145	1.9 %	23	1.7 %	8 182	1.7 %	2 733	0.9 %
Fourchette de revenu mensuel du ménage	Jusqu'à 500	755	17.8 %	506	6.6 %	329	24.1 %	67 443	14.2 %	90 547	29.3 %
	De 501 à 1000	1526	35.9 %	1514	19.7 %	507	37.1 %	121232	25.6 %	105484	34.1 %
	De 1001 à 1500	927	21.8 %	1 523	19.8 %	283	20.7 %	91 872	19.4 %	56 609	18.3 %
	De 1501 à 2000	460	10.8 %	1 315	17.1 %	136	10.0 %	64 387	13.6 %	28 270	9.1 %
	De 2001 à 3000	295	6.9 %	1 107	14.4 %	58	4.2 %	49 786	10.5 %	15 866	5.1 %
	De 3001 à 4000	131	3.1 %	656	8.5 %	28	2.1 %	27 985	5.9 %	6101	2.0 %
	De 4001 à 5000	61	1.4 %	495	6.4 %	11	0.8 %	20 842	4.4 %	3 246	1.0 %
	De 5001 à 10000	58	1.4 %	395	5.1 %	10	0.7 %	18 798	4.0 %	1 947	0.6 %
	De 10001 à 15000	28	0.7 %	116	1.5 %	1	0.1 %	6 114	1.3 %	561	0.2 %
	De 15001 à 20000	2	0.0 %	40	0.5 %	1	0.1 %	2 918	0.6 %	277	0.1 %
	Plus de 20000	3	0.1 %	25	0.3 %	1	0.1 %	2 415	0.5 %	265	0.1 %
	Ne sait pas	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %	0	0.0 %

Qu'est-ce que le groupe AFD ?

Le groupe Agence française de développement (AFD) est un établissement public qui finance, accompagne et accélère les transitions vers un monde plus juste et durable. Plateforme française d'aide publique au développement et d'investissement de développement durable, nous construisons avec nos partenaires des solutions partagées, avec et pour les populations du Sud.

Nos équipes sont engagées dans plus de 4 000 projets sur le terrain, dans les Outre-mer et dans 115 pays, pour les biens communs de l'humanité – le climat, la biodiversité, la paix, l'égalité femmes-hommes, l'éducation ou encore la santé. Nous contribuons ainsi à l'engagement de la développement durable.
Pour un monde en commun.

Directeur de publication Rémy Rioux
Directeur de la rédaction Thomas Mélonio

Dépôt légal 4^e trimestre 2020

ISSN 2492 - 2846 © AFD

Création graphique MeMo, Juliegilles, D. Cazeils

Conception et réalisation AFD

Imprimé par le service reprographie de l'AFD

Pour consulter les autres publications
de la collection Papiers de recherche :
[https://www.afd.fr/fr/collection/papiers-
de-recherche](https://www.afd.fr/fr/collection/papiers-de-recherche)